

Samenvatting

Aanleiding voor dit praktijkgericht onderzoek is de structurele onvrede en onveiligheid die er is in SBO groep 7/8, die het welbevinden van de leerlingen negatief beïnvloedt en bepalend is voor de groepssfeer. Het doel van dit onderzoek is dat de leerkracht de juiste interventies weet in te zetten zodat de groepssfeer verbeterd. De volgende onderzoeksvraag staat centraal:

Welke interventies kan de leerkracht inzetten, om de groepssfeer van SBO groep 7/8 te verbeteren?

Dit onderzoek richt zich op de groepsdynamica: de processen die zich afspelen in groepen. Belangrijke kernbegrippen die in het theoretisch kader worden onderbouwd zijn: groepen, interactie, gedrag, onderwijsbehoeften en groepssfeer/pedagogisch klimaat.

Het onderzoek is gestart met een nulmeting verricht met behulp van het afnemen van het Sociogram (wij-leren.nl) en de Klimaatschaal (Donkers & Vermulst, 2014) om de groepssfeer in kaart te brengen. Daarnaast is de Scol (www-scol-nl) afgenomen. Na analyse van de uitkomsten van deze meetinstrumenten is een actie verbeteringsplan opgesteld waaruit de interventies zijn voortgevloeid. Vervolgens heeft er een eindmeting plaatsgevonden op dezelfde manier als de startmeting om de groepssfeer opnieuw in kaart te brengen. De conclusies die getrokken kunnen worden naar aanleiding van dit onderzoek zijn dat, buiten hoe de leerlingen met elkaar omgaan, blijkt dat de leerkracht een belangrijke factor is ten aanzien van het in stand houden van de negatieve groepssfeer (Van Engelen, 2014; Van Overveld, 2012; Van Der Wolf & Beukering, 2009; Pameijer et al., 2011).

Door kennis te hebben van de verschillende fases in de groepsvorming, de onderwijsbehoeften van de leerlingen, de relatie leerkracht-leerling en door het aanbieden van activiteiten die bij de fases en de onderwijsbehoeften aansluiten, heeft de leerkracht een krachtig middel in handen om een positieve groepssfeer te creëren en/of te behouden (Van Engelen, 2014).

Hoofdstuk 1

Inleiding

Momenteel werk ik als groepsleerkracht aan een school voor speciaal basisonderwijs (SBO). Het is een kleine school die bestaat uit vier klassen. De leerlingen hebben leer-en/of gedragsproblemen. Als leerkracht sta ik nu sinds twee jaar, samen met een duopartner voor groep 7/8, die uit 20 leerlingen bestaat. Daarvoor heb ik negen jaar in de onder en middenbouw gewerkt als leerkracht.

1.1 Aanleiding, probleemstelling, onderzoeksvragen

Het emotioneel welzijn naast een sociaal goede omgang met elkaar is belangrijk omdat, kinderen pas de omgeving durven te verkennen en durven in te gaan op de uitdagingen die de omgeving biedt, als zij zich veilig en vertrouwd voelen (Van Eijkeren, 2008). Leveren de uitdagingen die zij aangaan positieve ervaringen op, dan krijgt het kind vertrouwen in de eigen mogelijkheden en ontwikkelt het een positief zelfbeeld. Daarom is de groepssfeer, waarbij een vriendelijk en veilig leer en leefklimaat centraal staat, op school zo belangrijk (Van Eijkeren, 2008). Van Lier, Hoebe & Van Lieshout (1993) zeggen dat de mens voor zijn welzijn, afhankelijk is van de contacten met anderen. De relaties met andere mensen, de kwaliteit van deze relaties, de manier waarop je met elkaar omgaat en hoe je je daarbij voelt zijn mede van groot belang bij de sociale emotionele ontwikkeling. Inzicht in het gedrag binnen de relaties zijn niet duidelijk binnen groep 7/8. Er is onvrede en onveiligheid, die het welbevinden van de leerlingen negatief beïnvloedt en bepalend is voor de groepssfeer (Van Engelen, 2014). De leerlingen hebben geen respect voor elkaars mening en voor elkaars verschil in karakter. De harmonie ontbreekt en er zijn veelvuldig conflicten. De leerkracht weet niet de juiste interventies in te zetten en voelt zich handelingsverlegen. Er gaat veel energie verloren, van zowel de leerkrachten als van de leerlingen, aan gebeurtenissen die zich afspelen binnen die negatieve groepssfeer. Met dit onderzoek wordt onderzocht welke interventies ingezet kunnen worden die passend zijn bij deze groep, bij deze leerkracht en in deze omgeving (Pameijer et al., 2011), ten einde de groepssfeer te verbeteren.

De volgende hoofd en deelvragen staan centraal:

Hoofdvraag:

Welke interventies kan de leerkracht inzetten, om de groepssfeer van SBO groep 7/8 te verbeteren?

Deelvragen:

- 1- Hoe is de groepssfeer in groep 7/8?
- 2- Welke onderwijsbehoeften hebben de leerlingen en welke ondersteuningsbehoeften de leerkrachten om de groepssfeer te verbeteren?
- 3- Welke interventies werken in de praktijk?

Wanneer de juiste interventies gevonden zijn, kunnen leerlingen en leerkrachten de energie weer besteden aan hun eigen ontwikkeling en leerprocessen (Van Engelen, 2014). Voor mij betekent dit minder frustratie omdat ik dan praktische handreikingen heb, om deze groep te ondersteunen en te begeleiden bij de sociaal emotionele ontwikkeling ten einde de groepssfeer te verbeteren.

Hoofdstuk 2

Theoretisch kader

In dit hoofdstuk worden de belangrijke kernbegrippen: groepen, interactie, gedrag, onderwijsbehoeften, groepssfeer/pedagogisch klimaat vanuit een theoretische beschouwing beschreven.

2.1 Het begeleiden van groepen

Begeleiden van groepen betekent niet zozeer ervoor zorgen dat iedere afzonderlijke leerling aan zijn trekken komt, maar vooral ervoor zorgen dat de leerlingen verbinding met elkaar aangaan en voor elkaar van betekenis worden (Remmerswaal, 2013; Bekker 2012). Als mensen met elkaar omgaan, communiceren zij met elkaar. Als een groepslid een boodschap stuurt naar een of meerdere groepsleden (ontvangers) met de bewuste intentie om het gedrag van de ontvangers te beïnvloeden, spreken we van groepscommunicatie. We spreken van effectieve communicatie als de ontvangers de boodschap op dezelfde wijze interpreteren als de zender bedoelde (Johnson & Johnson, 2011). Voor de leerkracht is de vraag welke bijdrage hij kan leveren aan de groepsverbondenheid. Belangrijke aspecten hierbij zijn: Hoe gaan leerlingen beter met elkaar communiceren? Hoe leren zij van hun interactie en hun conflicten? Hoe bieden zij steun aan elkaar? Kortom, de essentiële vraag die een leerkracht zich kan stellen is: Hoe bevorder ik de ontwikkeling van een positieve groepssfeer? Welke interventies zet ik hierbij in? Effectieve leerkrachten gebruiken hun eigen denkkaders, gevoelens en intuïtie om interventies in te zetten (Johnson & Johnson, 2011). In het verleden zijn in de onderzoeksgroep verschillende interventies ingezet gebaseerd op gevoelens en intuïtie en deze hebben niet gewerkt. Het is dan ook belangrijk dat leerkrachten bij zichzelf nagaan hoe betrouwbaar hun gevoelens in verschillende situaties zijn. Iedere leerkracht heeft blinde vlekken voor zijn eigen handelen (Johnson & Johnson, 2011). We moeten daarom intuïtie altijd combineren met analyse van de feiten. Want voor onze ingevingen geldt hetzelfde als voor onze gevoelens: soms zitten we goed en soms ook niet (Johnson & Johnson, 2011). Middels dit onderzoek wordt er vanuit theorie en data verantwoording gegeven om zo tot een gedegen aanpak te komen, waarin ook ruimte is voor de rol van ervaring en intuïtie van de leerkracht.

2.2 Kenmerken van een groep

2.2.1 Sociale interactie

Een groep functioneert pas als er sprake is van interactie tussen de groepsleden (Johnson & Johnson, 2011; Bekker, 2012; Remmerswaal, 2013). Groepsleden beïnvloeden elkaar door sociale interactie. Men observeert elkaar en leert van elkaar. Deze interactie kan lichamelijk, verbaal, non-verbaal, emotioneel enzovoort, zijn en is een essentieel element van leven in groepen (Johnson & Johnson, 2011; Bekker, 2012). Remmerswaal (2013) spreekt van interactie wanneer een bepaalde activiteit van iemand wordt gestimuleerd door de activiteit van iemand anders. Het sleutelbegrip bij interactie is dus wederkerige beïnvloeding. De groep waarin jongeren en kinderen zich bevinden, heeft een sterke invloed op hun ontwikkeling. Kinderen kopiëren elkaars gedrag, leren spelenderwijs en proefondervindelijk hoe ze moeten omgaan met andere kinderen, met gestelde regels en niet te vergeten de begeleider van de groep.

Kinderen ontdekken ook welke rol ze kunnen innemen, hoe ze zich staande kunnen houden en hoe ze een ander kunnen beïnvloeden (Luitjes & de Zeeuw-Jans, 2011).

Zodra de interactie op gang is worden ook de volgende groepskenmerken zichtbaar:

- De leden delen een gezamenlijk doel.
- De leden delen een reeks van normen.
- Bij lang durende interactie kristalliseert zich een reeks rollen uit.
- Er ontstaat een netwerk van interpersoonlijke attracties op basis van sympathieën en antipathieën voor elkaar (Remmerswaal, 2013).

Als structurele elementen van groepen worden rollen, normen, statusaspecten en dergelijke benadrukt (Remmerswaal 2011). Sherif en Sherif (1956) menen dat groepsleden ten opzichte van elkaar in een bepaalde rol en statusrelaties staan (Remmerswaal 2011). Ook hebben zij een reeks groepswaarden en groepsnormen, waarmee het gedrag van de individuele leden gereguleerd wordt in zaken die van belang zijn voor de groep.

2.2.2.Fases in groepen

Bovenstaande opvattingen sluiten aan bij de opeenvolgende fase theorie van Tuckman (2001).Hij stelt dat groepen zich in elke fase (Forming, Storming, Norming, performing en adjourning) met specifieke vraagstukken bezighouden en dat dit het gedrag van de groep beïnvloedt. Rolstructuur, normen en groepsdoelen bereiken zijn belangrijke aspecten binnen deze fases.

De *forming* is de fase waarin men elkaar aftast, anderen worden letterlijk en figuurlijk bekeken. Tijdens de *storming* ontstaan er problemen. Groepsleden gaan zich verzetten tegen de invloed van de groep en het uitvoeren van taken. De leden confronteren elkaar met hun verschillen en het oplossen van conflicten vraagt veel aandacht. Tijdens de *norming* bekijken de groepsleden een zekere consensus over de rolstructuur en de groepsnormen. De groepscohesie en de betrokkenheid bij de groep nemen toe. In de *performing* verstaan de groepsleden de kunst van het samenwerken. De groepsleden ontwikkelen meer flexibele vormen van samenwerking om de groepsdoelen te bereiken. Later is daar de *adjourning* aan toegevoegd. Als het einde van het schooljaar in zicht is, vermindert het contact evenals de emotionele afhankelijkheid en valt de groep uitelkaar wat de groeps sfeer kan beïnvloeden(Luitjes & de Zeeuw-Jans, 2011).

Groep 7/8 blijft hangen in de fase van storming en daaropvolgend norming. Er is sprake van concurrentie en machtsstrijd. Hoe ze met elkaar om willen gaan en hoe de onderlinge relaties liggen (normingsfase) is niet duidelijk. De groepssfeer is overwegend negatief. In een negatieve groepssfeer wordt niet tegemoet gekomen aan onderwijsbehoeften van kinderen. Door de kennis die ik heb opgedaan binnen de literatuur ben ik me ervan bewust dat ik als leerkracht een grote rol speel en een negatieve groepssfeer positief kan beïnvloeden.

Belangrijk binnen dit onderzoek is welke onderwijsbehoeften de leerlingen hebben. De verschillende fases waarin een groep zich bevindt zijn mede bepalend voor de interventies die ingezet kunnen worden. Iedere fase heeft zijn eigen specifieke aanpak (Van Engelen, 2014).

Ik vind het daarnaast belangrijk dat de leerkracht gebruik maakt van 360 graden feedback. Het gaat daarbij niet alleen om het gedrag van de leerlingen, maar ook het handelen van de leerkracht wordt kritisch bekeken. Dit zijn niet alleen onderwijskundige kwaliteiten van de leerkracht, maar ook de manier waarop de relatie met leerlingen gestalte krijgt (Donkers, 2009).

Door kennis te hebben van de verschillende fases in de groepsvorming, de onderwijsbehoeften van de leerlingen, de relatie van leerlingen onderling, de relatie leerkracht-leerling en door het aanbieden van activiteiten die bij de fases en de onderwijsbehoeften aansluiten, heb ik als leerkracht een krachtig middel in handen om de groep positief te beïnvloeden (Van Engelen, 2014).

Een belangrijk aspect binnen dit onderzoek is niet alleen hoe de sociale interactie tussen de leerlingen onderling is, maar ook tussen de leerkracht-leerling.

2.3 interactie leerkracht-leerling

Het gedrag van de leerkracht, lokt gedrag uit bij de leerlingen (Van Der Wolf & Beukering, 2009). De roos van Leary gaat er ook vanuit dat gedrag, gedrag oproept. Actie-reactie, oorzaak-gevolg, zenden en ontvangen zijn belangrijke begrippen. De Roos van Leary laat zien welk gedrag door bepaald gedrag wordt opgeroepen en hoe gedrag te beïnvloeden is (Remmerswaal, 2011). De vraag voor de leerkracht binnen dit onderzoek is, is op welke wijze hij gedragspatronen kan analyseren en zijn eigen gedrag bewust in kan zetten om zo het gedrag binnen een groep te beïnvloeden.

Bij de Roos van Leary gaat het om interactie/wisselwerking tussen mensen. Deze wisselwerking tussen leerling en leerkracht, leerlingen onderling, kind en ouders en school en ouders is een belangrijk thema binnen het Handelingsgericht werken (Pameijer et al., 2011). Door deze wisselwerking te analyseren en te onderzoeken, kan ik de situatie rondom (groeps)gedrag beter begrijpen en de juiste interventies inzetten: welk effect heeft mijn aanpak op deze leerlingen en hoe kan ik mijn aanpak beter afstemmen op wat deze leerlingen nodig hebben? Om op deze manier te reflecteren word je je bewust van je invloed op het gedrag van leerlingen. En krijg je zicht op je kwaliteiten en hoe je je de komende tijd wilt ontwikkelen. Dit is een belangrijk kenmerk van professionaliteit (Pameijer et al., 2011).

2.4 sociale druk

Aan het begin van de sociaal-emotionele ontwikkeling is de invloed van belangrijke volwassenen (ouders, leraar) op het denken en de moraliteit van de leerling nog groot (Van Der wolf & beukering, 2009). Naarmate een leerling ouder wordt en meer met leeftijdsgenoten optrekt, verschuiven de invloedsferen. De mening van vrienden en klasgenoten wordt belangrijker dan die van de volwassenen. Dit is een onderdeel van de groepssocialisatie. Naarmate je meer deel uit gaat maken van de groep wordt het steeds belangrijker om te bepalen waar je grenzen liggen (Van Der wolf & beukering, 2009). Mensen passen zich aan omdat zij bang zijn voor de negatieve, sociale gevolgen van het afwijken (Bekker, 2012). De vraag is in hoeverre de leerlingen van groep 7/8 beïnvloed worden, bij het maken van keuzes, door de medeleerlingen en wat dit voor gevolgen heeft voor de groeps sfeer.

2.5 Basisassumpties

Samen met het leerklimaat (wat er gedaan wordt) vormen de basisassumpties (de sfeer en het klimaat waarbinnen gewerkt wordt) de cultuur van de groep (Remmerswaal, 2013). Er worden drie basisassumpties onderscheiden; 1 vechten/vluchten; 2 paarvorming; 3 afhankelijkheid. Een positieve groep bevat al deze emotionele basis tendenties die elk hun eigen bijdrage leveren en een plaats hebben binnen het totaalbeeld. Vechten bijvoorbeeld, brengt vitaliteit in het groepsproces, leidt tot sterke emotionele betrokkenheid en stimuleert creativiteit (Remmerswaal, 2013). Binnen groep 7/8 wordt geen evenwicht ervaren tussen de drie basisassumpties. Het vechtgedrag is overmatig aanwezig. Op gespannen situaties wordt gereageerd met aanvallen en agressie. Dit uit zich onder andere in: veel kritiek, rivaliteit, bespotten, negatieve gevoelens tonen en eigen mening doordrukken zonder te letten op anderen. Ook afhankelijkheid is aanwezig. We kunnen zeggen dat de afhankelijke groep volledig gefixeerd is op de leider van de groep (Remmerswaal, 2013). Binnen groep 7/8 zie je dat leerlingen wachten met het nemen van beslissingen op ondersteuning van de leider.

2.6 De ontwikkeling van kinderen in groepen

Ieder mens heeft bepaalde behoeften waarin hij of zij wil voorzien. Maslow ontwikkelde een humanistische theorie waarmee hij probeerde te verklaren waar mensen voor leven, waarom ze zich ontwikkelen en wat ze daarvoor nodig hebben (Johnson & Johnson, 2011). Zijn bevindingen geeft hij weer in de volgende piramidevormige *behoeftehiërarchie*:



Behoefttepiramide van Maslow (Johnson & Johnson, 2011)

Groepen vervullen een belangrijke rol bij het voorzien in de behoeften uit de piramide. De groepen waaraan kinderen deelnemen, hebben meestal een functie in het vervullen van de behoeften aan veiligheid, sociale acceptatie en waardering. Kenmerkend voor Maslows theorie is dat we pas aan de hoger in de hiërarchie gelegen behoeften toekomen als de lager gelegen behoeften bevredigd zijn (Johnson & Johnson, 2011). Binnen groep 7/8 stagneert de voorziening van behoeften in laag twee en drie van de piramide. Er is geen geborgenheid, zekerheid, veiligheid en sociale acceptatie. Het is de rol van de leerkracht om een veilig pedagogisch klimaat te scheppen zodat wel in deze behoeften kan worden voorzien en leerlingen zich veilig voelen om tot zelfontplooiing te komen in een positieve groepssfeer.

2.7 Benaderingen ten aanzien van gedrag

In dit onderzoek wordt ingezoomd op de gedragstheoretische benadering en de interactionele benadering. Deze benaderingen sluiten aan in dit onderzoek bij de gedachte dat wederzijdse beïnvloeding van het gedrag van de leerlingen onderling en het gedrag van de leerkracht, invloed kan uitoefenen op de groepssfeer.

2.7.1 Gedragstheoretische benadering

Binnen de gedragstheoretische benadering is de centrale aanname dat alle gedrag (positief en negatief), aangeleerd gedrag is (Jeninga & de Boer, 2004). Dat betekent dat de leerkracht, door zijn handelen, invloed kan uitoefenen op de groepssfeer. Door het gericht toepassen van leerprincipes kan probleemgedrag (dat aangeleerd is) ook weer worden afgeleerd (Jeninga, 2013). Gedrag kan worden opgeroepen door omgevingsfactoren, als gevolg van een leerproces. Gedrag neemt toe wanneer het versterkt wordt (consequenties). Voor de algemene aanpak om een goede groepssfeer te krijgen, zijn in eerste instantie de omgevingsfactoren van belang (Jeninga & de Boer, 2004). Op de volgende omgevingsfactoren wordt ingegaan omdat een aanname is dat daar verbetering kan plaatsvinden ten einde de groepssfeer te verbeteren:

- Groepsregels
- Het gedrag van de leerkracht (organisatorisch /pedagogisch)

Binnen groep 7/8, zijn er tien klassenregels die samen met de leerlingen zijn opgesteld. Dit vanuit de gedachte dat de regels beter worden nagestreefd wanneer zij er zelf over hebben nagedacht (Pameijer et al., 2011). Als de regels overtreden worden volgt er een consequentie. De leerkracht gaat uit van wat niet goed gaat. Hij richt zich op het probleem en hoe dat verandert kan worden. Gedrag neemt toe wanneer het versterkt wordt (Jeninga & de Boer, 2004). Bij het opstellen van regels moet centraal staan dat de leerlingen moeten weten wat er van hen verwacht wordt en dat ze beloond worden wanneer zij aan de verwachtingen voldoen. Er wordt een positieve controle uitgevoerd. Dat betekent dat wanneer een regel met de leerlingen is afgesproken, het zaak is dat de leerkracht vooral aandacht schenkt aan leerlingen die zich aan de afgesproken regels houden. Binnen groep 7/8 vervalt de leerkracht snel in het juist letten op en aandacht geven aan leerlingen die zich niet aan de regels houden. In feite wordt niet gewenst gedrag hierdoor versterkt. Het Oplossings Gericht Werken (Bannink, 2013) kan hier een verandering in aanbrengen en de leerlingen en leerkracht helpen een doel te stellen waarbij uit gegaan wordt van iets positiefs. Het Oplossingsgericht Gericht Werken richt zich niet op het probleem, maar op het positieve gedrag en de succesmomenten.

De blik wordt niet gericht op het ongewenste verleden of heden, maar op de gewenste toekomst (Bannink, 2013). Door uit te gaan van het gewenste gedrag en dat te bekrachtigen zal het positieve gedrag toenemen (Jeninga & de Boer, 2004).

2.7.2 Interactionele benadering

De sociale emotionele ontwikkeling van kinderen en jeugdigen wordt binnen de interactionele benadering opgevat als het doorlopen van een reeks ontwikkelingsopgaven/taken, welke worden beschreven in het “levensloopmodel”. Deze taken moeten worden opgelost wil er sprake zijn van ontwikkeling (Riksen –Walraven, 1989). De interactie tussen kind en belangrijke anderen (zoals volwassenen en leeftijdsgenoten) spelen een cruciale rol. Evenals het levensloopmodel gaat het interactionele begeleidingsmodel leerkracht-leerling er van uit dat er sprake is van een wederzijdse beïnvloeding van het gedrag van de leerling en het gedrag van de leerkracht. Op basis van deze interacties ontstaan wederzijdse verwachtingen, die hun neerslag vinden in het zelfbeeld van de leerling en het beeld dat de leerkracht heeft over het kind. Deze verwachtingen beïnvloeden op hun beurt toekomstige interacties (Jeninga & de Boer, 2004).

Binnen groep 7/8 zie je dat gedrag, gedrag oproept. Zowel tussen de leerlingen onderling als tussen de leerlingen en de leerkracht. Inzicht in het gedrag binnen de relaties zijn niet duidelijk en vragen om gericht onderzoek. Wat roept mijn leerkrachtengedrag op bij de leerlingen? Welke ondersteuningsbehoeften heb ik nodig om tot een juiste aanpak te komen om de groepssfeer te verbeteren? Hoe liggen de onderlinge relaties tussen de leerlingen en wat doet dat met de groepssfeer? Dat wordt binnen dit PGO onderzocht.

2.8 Samenvatting

Het literatuuronderzoek heeft tot bewustwording geleid dat bij het begeleiden van groep 7/8 beter afgestemd kan worden op de onderwijsbehoeften die de leerlingen hebben. Wanneer aan die behoeften wordt voldaan kunnen leerlingen tot zelfontplooiing komen in een positieve groepssfeer (Johnson & Johnson, 2011). Niet alleen de interactie tussen de leerlingen, maar ook de interactie tussen de leerkracht en leerlingen is een belangrijk aspect (Johnson & Johnson, 2011; Bekker, 2012; Remmerswaal, 2013; Van Der Wolf & Beukering, 2009) Er dient rekening gehouden te worden met de omgeving, de fase waarin een groep zich bevindt en nagedacht worden over hoe je een groep kunt benaderen. Deze bevindingen worden meegenomen binnen dit onderzoek.

Hoofdstuk 3

3.1 De onderzoeksstrategie

De onderzoeksstrategie die wordt gebruikt binnen dit onderzoek is het actieonderzoek (De Lange, Schuman & Montessori, 2011). Dit is een strategie met als doel de eigen beroepspraktijk te onderzoeken en te verbeteren of vernieuwen.

Het onderzoek richt zich op de groepsprocessen binnen groep 7/8 en het handelen van de leerkracht. Er moet zich een duidelijk beeld gaan vormen over de meningen van de leerkracht en de leerlingen van groep 7/8 wat betreft de groepssfeer. Door gebruik te maken van de Klimaatschaal (Donkers & Vermulst, 2014) het Sociogram (wij-leren.nl) en de Scol (www-scol-nl) zal hier inzicht in verkregen worden en kunnen de juiste interventies afgestemd worden.

3.2 De onderzoeksinstrumenten

De volgende onderzoeksinstrumenten worden gebruikt binnen dit PGO omdat die informatie geven om antwoord te krijgen op de onderzoeksvragen. Hieronder volgt een toelichting.

3.2.1 klimaatschaal (Donkers & Vermulst, 2014).

De Klassenklimaatschaal is ontwikkeld door Donkers & Vermulst (2014) en geeft enerzijds aan hoe de leerlingen het pedagogisch klimaat in de klas ervaren en anderzijds kunnen zij direct feedback geven op het onderwijsgedrag van de leraar. Het gebruik van dit instrument leidt tot beter inzicht in de factoren die een negatieve invloed hebben op het pedagogisch klimaat. De klimaatschaal is een hulpmiddel voor mij, om de beleving van leerlingen en leerkrachten van het pedagogisch klimaat in deze klas te meten, door middel van beantwoorden van vragenlijsten. Er is een verdeling in vier clusters. Een algemeen gedeelte: kwaliteit onderlinge leerling-relaties en sfeer in de klas. En een specifiek gedeelte over de leerkracht: orde in de klas en interactie leerkracht-leerling. De resultaten van de klimaatschaal worden meegenomen in het bepalen van de interventies. Hierbij wordt gericht op de clusters waarop ondergemiddeld wordt gescoord, zodat de juiste interventies ingezet kunnen worden. Met als doel een verbetering van de onvoldoende scores ten einde een positieve groepssfeer te bewerkstelligen. Specifieke analyse van de scores per leerling zijn niet meegenomen in dit onderzoek omdat dit onderzoek gericht is op het inzetten van interventies voor de hele groep.

De klimaatschaal is niet alleen een meetinstrument, maar het geeft de leerkrachten ook handvatten bij de verbetering van het pedagogisch klimaat (Donkers & Vermulst, 2014). Buiten informatie over hoe het pedagogisch klimaat wordt ervaren door zowel de leerkracht als de leerlingen, wordt verwacht dat op het gebied van pedagogische, didactische en communicatieve competenties, ondersteuningsbehoeften van de leerkracht naar voren komen. Wanneer dit duidelijk is kunnen interventies daarop afgestemd worden, wat het welbevinden van de leerlingen doet toenemen ((Pameijer et al., 2011).

3.2.2 Het Sociogram (wij-leren.nl).

De keuze voor het Sociogram is gemaakt om inzicht te krijgen in sociale relaties en verbindingen die in een groep spelen. Alle leerlingen uit de groep krijgen enkele vragen voorgelegd.

Voorbeelden zijn: Met wie speel je graag? Met wie werk je graag samen? De uitkomsten worden verwerkt in een sociogram. Een sociogram helpt bij het onderkennen van hiërarchie, de leiders en de kinderen die sociaal geïsoleerd zijn.

Na afname van een sociogram verwacht ik de leiders in beeld te hebben, welke leerlingen geliefd zijn en welke leerlingen minder populair. De vraag is: Welke invloed hebben die resultaten op de groepssfeer? Gaan leerlingen zich bijvoorbeeld negatief gedragen omdat zij worden afgewezen of zich afgewezen voelen door de meerderheid van de groep? Door hierover in gesprek te gaan met de leerlingen verwacht ik antwoord te krijgen op de vraag hoe we met elkaar om willen gaan om een positieve groepssfeer te bewerkstelligen waarin iedereen zich veilig voelt. Daaruit voortvloeiend verwacht ik interventies in te kunnen zetten die aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Dit met behulp van sociale vaardigheidstrainingen in groepsverband.

3.2.3 De SCOL (www-scol-nl).

Er is gekozen voor de Sociale Competentie Observatie Lijst (SCOL) omdat het de sociale competentie van de leerlingen meet (het adequaat kunnen en willen handelen in sociale situaties) aan de hand van vragen over hun gedrag. De SCOL is een gedragsobservatielijst die twee maal per jaar digitaal door de leerkracht wordt ingevuld. Op deze lijst wordt sociaal competent gedrag onderverdeeld in acht gedragscategorieën. Elke categorie is weer uitgewerkt in drie a vier vragen; 26 in totaal. De vragen zijn allemaal in termen van positief sociaal gedrag geformuleerd; je scoort het sociale gedrag dat de leerling al laat zien. Na het invullen krijg je overzichten op school, groep en leerlingenniveau overzichtelijk in beeld. Met het beeld dat de SCOL geeft van de sociale competentie van de leerlingen, kan de leerkracht het onderwijs goed op de kinderen afstemmen. Met als doel een positieve groepssfeer te bevorderen. Na analyse van de resultaten volgt een gesprek met de leerlingen over het groepsniveau, waarin duidelijk moet gaan worden aan welke sociale vaardigheden er gewerkt moet gaan worden zodat er een positieve groepssfeer ontstaat. De onderdelen die afgenomen worden bij de Scol, sluiten nauw aan bij de onderdelen relaties en sfeer in de klas van de klimaatschaal.

De resultaten van de Klimaatschaal, het Sociogram en de SCOL worden grafisch weergegeven. Je ziet dus in één oogopslag wat de uitkomsten zijn. De klimaatschaal en het Sociogram worden gebruikt als nul meting.

3.3 Welke stappen worden ondernomen ten behoeve van de eerste interventies ten aanzien van verbeteren van de groepssfeer?

Stap 1	Alle betrokkenen inlichten over de aard van dit onderzoek
Stap 2	Gesprek met de leerlingen over de aard van dit onderzoek
Stap 3	Voormeting: afnemen Klimaatschaal, Scol en Sociogram: Klimaatschaal en Sociogram dienen tevens als nulmeting
Stap 4	Uitkomsten analyseren met leerkrachten van de onderzoeksgroep en orthopedagoog.
Stap 5	Actieverbeteringsplan opstellen (Donkers & Vermulst, 2014).
Stap 6	Concrete uitwerking van de aanpak en de activiteiten/interventies
Stap 7	Nameting met Klimaatschaal en Sociogram
Stap 8	Conclusies en aanbevelingen

3.4 Ethiek

Elke onderzoeker begint vanuit een bepaalde visie, met specifieke vragen en doelstellingen en gestuurd door bepaalde opvattingen overtuigingen en waarden aan een onderzoek (de Lange, Schuman & Montessori, 2011). In dit onderzoek staat niet alleen de groep centraal maar ook de rol die de leerkracht heeft. De verkregen resultaten hebben niet alleen betrekking op de processen binnen de onderzoeksgroep, maar ook op de leerkracht. Het invullen van de vragenlijsten van de Klimaatschaal gebeurt niet anoniem, waardoor het moeilijk kan zijn voor leerlingen om eerlijke antwoorden te geven. Er wordt daarom gekozen om aan de start van de voormetingen, een groepsgesprek te houden over de aard van dit onderzoek. De beslissing is genomen om de stagiaire de vragenlijsten af te laten nemen die betrekking hebben op de leerkracht. Op deze manier kan de leerkracht, die tevens onderzoeker is, objectief blijven.

Bij het presenteren van de resultaten binnen de groep, is gekozen voor anonimiteit om de gevoelens en mogelijke negatieve gevolgen voor de leerlingen te beperken. Een dilemma was voor mij of ik de leerlingen die buiten de groep vielen en nooit gekozen werden in het sociogram zou noemen. Dit is niet gedaan omdat het schokkend kan zijn om ineens geconfronteerd te worden met je geïsoleerde positie. Zonder het Sociogram te laten zien kunnen de uitkomsten besproken worden met behulp van de sociale vaardigheidsmethoden Kanjertraining (www.kanjertraining.nl) en Rots en Water (Ykema, 2014). Er is openheid en transparantie over de aard en doel van dit onderzoek naar alle betrokkenen. Waar nodig worden namen gefingeerd of weggelaten zodat de anonimiteit gewaarborgd blijft.

3.5 Betrouwbaarheid, Validiteit en betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid, is de mate waarin bij herhaalde meting dezelfde score wordt behaald (Van Peet & Everaert, 2009), van de onderzoeksmethodologie is gewaarborgd door triangulatie. Triangulatie is wanneer je acties vanuit verschillende invalshoeken bekijkt (De Lange, Schuman & Montessori, 2011). Het onderzoek is bekeken vanuit bronnen triangulatie: de leerkrachten, de leerlingen en de literatuur. De validiteit van een onderzoeksinstrument verwijst naar de mate waarin het instrument daadwerkelijk meet wat de onderzoeker zegt of denkt te meten (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). Er heeft methode triangulatie plaatsgevonden om data te verzamelen: Klimaatschaal, Sociogram, SCOL (Donkers & Vermulst, 2014; wij-leren.nl; www-scol-nl). Deze meetinstrumenten hebben van de Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN) een positieve beoordeling gekregen. Dit betekent dat de meetinstrumenten valide en betrouwbaar zijn en voldoen aan alle kwaliteitseisen die de COTAN voorop stelt. Naast het gebruik van meerdere meetinstrumenten is gebruik gemaakt van meerdere bronnen wat de betrouwbaarheid vergroot. Door meerdere meetinstrumenten en meerdere bronnen in te zetten en gebruik te maken van start- en eindmetingen, worden de gegevens betrouwbaarder en nauwkeuriger.

3.6 De onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit de leerkracht van groep 7/8, tevens de onderzoeker en 20 leerlingen in een combinatie SBO groep 7/ 8. De leeftijd varieert van 11 tot 13 jaar. Er spelen verschillende leer en/of gedragsproblemen in deze groep zoals leerlingen met dyslexie en dyscalculie. Verder zijn er leerlingen met een gedragsstoornis: adhd, angststoornis, pddnos. Het iq van de leerlingen ligt tussen de 68 en 100.

Hoofdstuk 4

Data-analyse en resultaten

De gegevens voor dit onderzoek zijn verzameld door middel van de Klimaatschaal, het Sociogram en de SCOL en worden in dit hoofdstuk geanalyseerd. De resultaten worden beschreven en verwerkt in een actie –verbeteringsplan. De Klimaatschaal en het Sociogram worden tevens als nulmeting gebruikt. Deze keuze is gemaakt omdat bij beide meetinstrumenten niet alleen de leerkracht maar ook de leerlingen een rol spelen. De SCOL is alleen door de leerkracht afgenomen omdat er geen beschikking was over de leerlingenSCOL en geeft daardoor een eenzijdig beeld. Het geeft wel informatie over de sociale vaardigheden van de leerlingen naar inzicht van de leerkracht, wat mede aanleiding is voor een groepsgesprek.

4.1 Voormeting

Om te weten te komen hoe de leerlingen en leerkrachten aankijken tegen het pedagogisch klimaat in de klas, worden de vragenlijsten van de Klassenklimaatschaal afgenomen (Donkers, 2011).

4.1.1 rapportage Klassenklimaatschaal algemeen gedeelte: Startmeting maart 2015 (figuur 1 en 2).

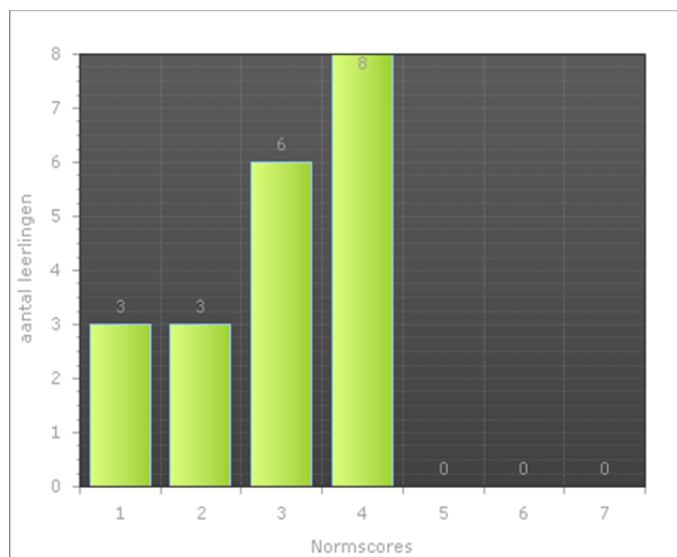
Bij afname van het algemeen gedeelte ligt de focus op hoe de leerlingen de groepssfeer en de onderlinge relaties ervaren.

Normscore : 1=zeer laag, 2=laag, 3=ondergemiddeld, 4=gemiddeld, 5=bovengemiddeld, 6=hoog, 7=zeer hoog
Kwaliteit

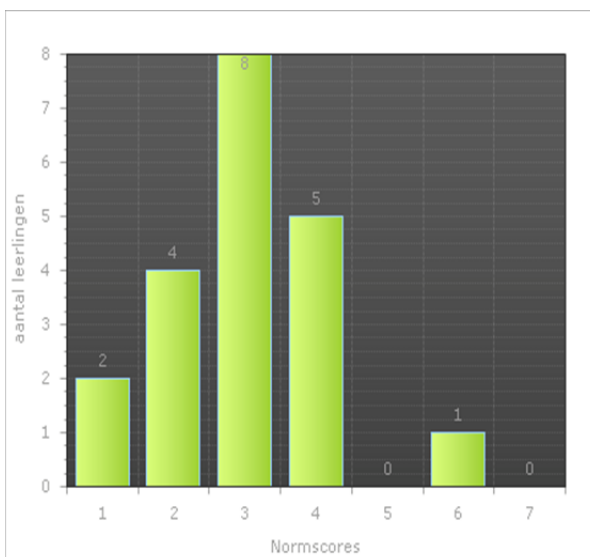
Ruwe score: 1=(bijna) nooit, 2=soms, 3= regelmatig, 4= vaak.

GEM: gemiddelde van de groep, SD: standaard afwijking.

Maart 2015	Normscores 1 tot en met 7		Ruwe scores 1 tot en met 4	
	GEM	SD	GEM	SD
Kwaliteit onderlinge leerling relaties:	3,05	1,00	2,96	0,51
Sfeer in de klas:	3,05	1,15	2,61	0,54



figuur 1, kwaliteit onderlinge leerling-relaties



Figuur 2, sfeer in de klas

Analyse klimaatschaal leerlingen algemeen gedeelte:

In vergelijking met de normgroep scoort deze klas zowel **op het cluster kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties als op de sfeer in de klas** laag. Op groepsniveau is de klimaatschaal voor de algemene clusters ondergemiddeld.

De SD komt overeen met de statistische kenmerken van deze clusters (Donkers, 2011). De spreiding van de antwoorden is gemiddeld.

4.1.2 Rapportage klassenklimaatschaal leerkracht-leerling: startmeting maart 2015 (figuur 3 en 4)

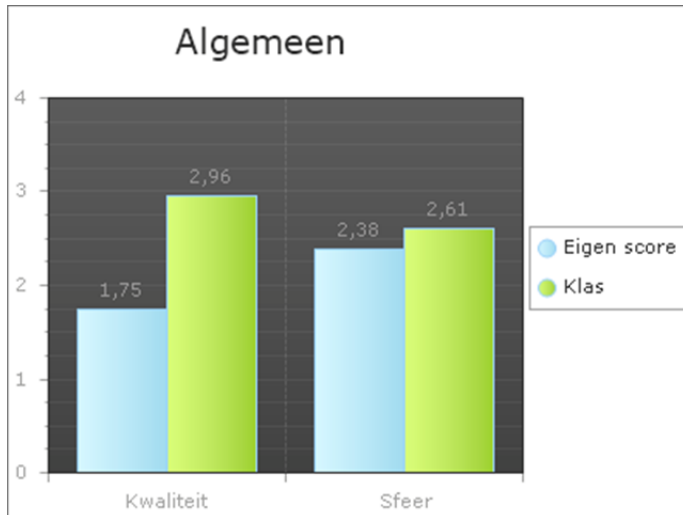
Bij de leerkracht-leerling meting is gekozen voor de ruwe scores omdat het gaat om verbetering van de groeps sfeer in deze klas en dat is wat de ruwe score weergeeft. Met deze data bepaal ik op welke clusters interventies ingezet worden. Tevens laat deze meting het verschil zien in beleving op de vier clusters tussen de leerkracht en de leerlingen.

Vergelijking ruwe score leerkracht-leerling

In onderstaande grafieken (Figuur 3 en 4) wordt de score van de leerkracht (blauw) naast het gemiddelde van de klas (groen) geplaatst. Hieruit kun je afleiden hoe groot het verschil in beleving tussen de klas en de leerkracht is op de vier clusters. De verschillen kunnen zowel positief als negatief zijn, ofwel de leerkracht beoordeelt de kwaliteit van de onderlinge relaties hoger dan de klas ofwel lager dan de klas. Op elk cluster kunnen we de verschillen uitrekenen. Voor de interpretatie van die verschillen kun je globaal het volgende aanhouden:

- o Is het verschil tussen de - 0,5 en de + 0,5: dan spreken we van een overeenstemming in de mening van de klas en de leerkracht.
- o Is het verschil tussen - 0,5 en - 1: dan spreken we van een significant verschil. Dit wil zeggen dat de leerkracht een significant lagere beoordeling geeft dan de klas (per cluster).
- o Is het verschil tussen + 0,5 en +1: dan spreken we van een significant verschil. Dit wil zeggen dat de leerkracht significant hogere beoordeling geeft dan de klas (per cluster).
- o Is het verschil meer dan - 1 of groter dan + 1: dan spreken we van een echt groot significant verschil in beleving.

Analyse ruwe score leerkracht-leerling



Figuur 3: Algemeen gedeelte



figuur 4: Specifiek gedeelte

Analyse ruwe score leerkracht-leerling

Maart 2015	leerkracht	leerlingen	verschil
kwaliteit	1,75	2,96	1,21
sfeer	2,38	2,61	0,23
orde	3,17	2,49	0,68
interactie	3,18	3,24	0,6

Er is een groot significant verschil op het cluster Kwaliteit onderlinge relaties en een significant verschil op het cluster Orde in de klas. Op het cluster sfeer en interactie is er overeenstemming. De leerlingen scoren op alle clusters ondergemiddeld.

4.2 rapportage Sociogram

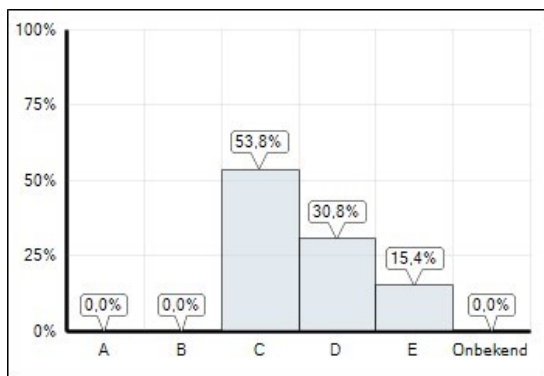
Het Sociogram is afgenomen om inzicht te krijgen in sociale relaties en verbindingen die in een groep spelen. De uitkomsten worden verwerkt in een sociogram (zie bijlage 5). Een sociogram helpt bij het onderkennen van hiërarchie, de leiders en de kinderen die sociaal geïsoleerd zijn.

Negatief: 4 leerlingen worden overwegend negatief gekozen.

Populair: 3 leerlingen worden overwegend positief gekozen, waarvan er één ook, negatief wordt gekozen.

Buiten de groep nooit gekozen positief: 2 leerlingen.

4.3 Rapportage SCOL



Norm per categorie

75 % van de leerlingen de norm gehaald	Totaal	Ervaringen	Aardig	Samen	Taak	Presenteren	Keuze	Opkomen	Ruzie
8	☐	☒	☐	☒	☒	☐	☐	☐	☐

Figuur 5 uitslag SCOL groep 8



Norm per categorie

75 % van de leerlingen de norm gehaald	Totaal	Ervaringen	Aardig	Samen	Taak	Presenteren	Keuze	Opkomen	Ruzie
7a	☐	☒	☐	☐	☒	☒	☐	☒	☐

Figuur 6 uitslag SCOL groep 7

Analyse SCOL:

Groep 8 kan nog verbeteren op: Aardig, keuze, opkomen, ruzie en presenteren (zie figuur 5).

Groep 7 kan nog verbeteren op: aardig, samen, keuze, ruzie (zie figuur 6).

4.4 Conclusies op dataniveau:

Vrijwel de meeste leerlingen voelen zich waarschijnlijk niet veilig in deze klas. Op alle vier de clusters wordt ondergemiddeld gescoord. Wat ligt hier aan ten grondslag?

Op het cluster Orde in de klas is de mening van de leerkracht dat er voldoende structuur in de lessen is en dat er rust is in de klas en het klassenmanagement op orde is, dit in tegenstelling tot de mening van de leerlingen die vinden dat dit onvoldoende is. Waar zit dit verschil hem in (Donkers, 2011)? Uit het Sociogram blijkt dat erover een groepje van 4 leerlingen negatief gedacht wordt, waarvan er één als leider bovenuit steekt. Die leider wordt ook vaak positief gekozen. Van de twee leerlingen die nooit positief gekozen worden is er één die in de Klimaatschaal op onderlinge leerlingrelaties voldoende scoort. De ander scoort een 2 op dit onderdeel.

4.5 Actie verbeteringsplan

Aan de hand van alle bovenstaande uitkomsten wordt een actie-verbeteringsplan opgesteld (zie bijlag 3). De volgende acties worden ondernomen:

Groepsgesprek naar aanleiding van de uitkomsten van de Klimaatschaal, SCOL en het Sociogram om de oorzaken van de resultaten van deze metingen te achterhalen.
--

Reflectie formulier invullen (bijlage 4) met betrekking tot wat de leerkracht van deze groep doet ten einde de groepssfeer te verbeteren (Donkers, 2011).

Interventies inzetten die afgestemd zijn op bovenstaande uitkomsten.
--

4.6 Verslag groepsgesprek naar aanleiding van uitkomsten Klimaatschaal, SCOL en Sociogram

4.6.1 Uitkomsten naar aanleiding van het groepsgesprek

In het gesprek heb ik als algemene insteek genomen dat niet iedereen zich veilig voelt in deze groep. De vier clusters van de klimaatschaal zijn als basis voor het gesprek genomen, waarin de uitkomsten van de SCOL en het Sociogram verweven zijn.

Op het cluster leerling-leerkracht relaties:

De leerkracht houdt zich niet aan de regels en de daarop volgende consequenties. Er wordt niet altijd de tijd genomen om conflicten uit te praten en de leerkracht reageert chagrijnig op de hele klas terwijl er maar een paar kinderen iets doen.

In de onderlinge leerling relaties en sfeer in de groep kwam naar voren dat:

Er wordt gepest. Leerlingen zijn bang voor ruzie en maken daarom geen eigen keuze. Ze zijn bang om buitengesloten te worden en vertonen meeloopgedrag. Zij reageren niet vriendelijk naar elkaar waardoor snel ruzie wordt gemaakt. De groep doet weinig leuke dingen omdat een klein groepje het steeds verpest. Over het algemeen willen zij allen respectvol en vriendelijk met elkaar omgaan, waarbij iedereen zichzelf kan blijven.

Op het cluster orde kwam naar voren dat:

Het onrustig wordt als ik er niet bij ben, uitleg geef aan een subgroepje of het overzicht niet heb. Er worden dan negatieve opmerkingen gemaakt naar elkaar toe, gescholden, briefjes doorgegeven en hard gepraat. Er worden openingen gezocht om te kunnen praten of briefjes door te geven. Bijvoorbeeld bij het puntenslijpen wordt er gepraat over elkaar en worden in het loopje ernaartoe briefjes afgegeven. Leerlingen storen elkaar bij het werken.

4.6.2 Conclusie op data niveau

Buiten hoe de leerlingen met elkaar omgaan blijkt de leerkracht een belangrijke factor te zijn ten aanzien van het in stand houden van de negatieve groepssfeer. Binnen het theoretisch kader is geleerd dat de leerkracht, door zijn handelen, invloed kan uitoefenen op de groepssfeer (Van Engelen, 2014; Van Overveld, 2012; Van Der Wolf & Beukering, 2009; Pameijer et al., 2011). Voor de algemene aanpak om een goede groepssfeer te krijgen, zijn in eerste instantie de omgevingsfactoren van belang (Jeninga & de Boer, 2004). Naar aanleiding van de uitkomsten van de Klimaatschaal, de SCOL, het Sociogram en het groepsgesprek is ingegaan op de groepsregels en het gedrag van de leerkracht. Omdat duidelijk naar voren kwam dat de regels niet duidelijk waren en de consequenties niet altijd werden nageleefd door de leerkracht. Ook gaf de leerkracht niet altijd aandacht aan conflictsituaties en moesten de goede onder de kwade leiden. Dit schept een onveilige en negatieve sfeer. Om de onderlinge leerling-relaties te verbeteren wordt ingegaan op het bevorderen van de sociale vaardigheden middels de methoden Rots en Water (Ykema, 2014) en Kanjertraining (www.Kanjertraining.nl). Naar aanleiding van bovenstaande conclusies worden de volgende interventies ingezet.

4.7 Interventies:

Duidelijke regels opstellen

Middels een woordspil kwam naar voren dat eerlijk zijn, naar elkaar luisteren, jezelf kunnen zijn, elkaar respecteren, aardig zijn, vriendelijk praten, niemand buitensluiten, rustige leerlingen en elkaar helpen belangrijke aspecten zijn bij het creëren van een veilige groepssfeer. Deze aspecten zijn ondergebracht in de volgende regels:

- Je luistert naar de juffen
- Je luistert naar elkaar
- Je houdt je aan de afspraken

De sanctie die erop volgt, bedacht door de leerlingen, wanneer niet aan de regels gehouden wordt is:

- Bij de tweede waarschuwing naar de gang en daar werk afmaken. Tijd die je daar zit na schooltijd inhalen en strafwerk schrijven "ik wil me aan de regels houden".

De leerlingen die met de taxi mee moeten schrijven het strafwerk thuis.

Wanneer wel aan de afspraken gehouden wordt, wordt dit beloond met iedere donderdag een half uur spelen. Veel complimenten geven en aangeven dat de leerkracht blij wordt van positief gedrag. Hier wordt de nadruk opgelegd want gedrag neemt toe wanneer het versterkt wordt (Jeninga & de Boer, 2004). Dus ook positief gedrag.

Conflictformulier

Naast het opstellen van regels is gekozen voor het invullen van een conflictformulier “hoe kan het anders?” (Jeninga, 2013) bij ruzie. Wanneer er onenigheid is vullen de betreffende leerlingen een formulier in waarin beschreven wordt wat er is gebeurd, wat deed de ander en wat deed jij. Wat was het gevolg van jouw gedrag en wat had je anders kunnen doen. Op deze manier leren de leerlingen ook te reflecteren op het eigen gedrag. De leerlingen hebben door op deze manier het gesprek aan te gaan, elkaars meningen en gevoelens gehoord. Doordat zij zelf de regels maken door te kijken wat zij nodig hebben om zich veilig te voelen, zullen zij zich beter aan de regels houden. Dit omdat het niet is opgelegd door de leerkracht maar uit henzelf komt. Op de leeftijd waarop deze leerlingen zitten wordt de mening van vrienden en klasgenoten belangrijker dan de mening van ouderen (Van Overveld, 2012)

Sfeerversterkers

Naar aanleiding van het afnemen van het reflectieformulier (bijlage 4) wat doet de leerkracht om de groepssfeer te verbeteren, worden de volgende acties ingezet:

- Klassenvergaderingen houden zodat evt ook dingen meegenomen kunnen worden naar de leerlingenraad.
- Bespreken wat zij leuk vonden vandaag en wat we morgen anders of hetzelfde kunnen doen.
- Ontspannende spelletjes tussendoor.
- Prikbord maken waarop zichzelf mededelingen kunnen plakken.
- Website onderhouden met foto's e.d.
- Logboek opstellen met alle dingen die we beleven in de klas.
- Op maandag ipv de kring rondlopen en als de muziek stopt dan ga je met degene die dicht bij je staat vertellen wat je het weekend gedaan hebt.

Bevorderen sociale vaardigheden

Om de sociale vaardigheden te vergroten (gericht op de uitkomsten van de SCOL, Sociogram en Klimaatschaal) wordt gebruik gemaakt van de sociale vaardigheidsmethodes: Rots en Water (Ykema, 2014) en Kanjertraining.

Interventies specifiek voor de leerkracht

- Om meer structuur te bieden gaat de leerkracht werken volgens de 9 W's (<http://www.landelijknetwerkautisme.nl>). Door hiermee te werken weten leerlingen precies wat ze moeten doen, wanneer en met wie.
- Door middel van het feedback formulier (Donkers & Vermulst, 2014), feedback van leerlingen krijgen; wat ging goed, welke tips heb je voor verbetering? Vragen? (Zie bijlage 7).
- Er komt regelmatig klassenbezoek van intern begeleider en collega's met de vraag te kijken naar de structuur binnen de lessen en het navolgen van de regels en deze samen te bespreken.
- Het conflictformulier helpt om de conflicten te bespreken en het niet te laten liggen.

4.8 nameting

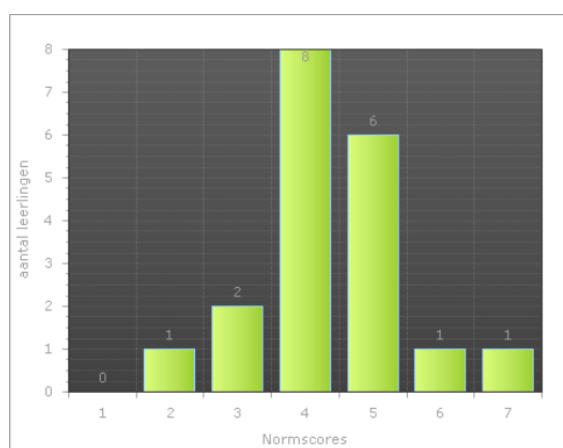
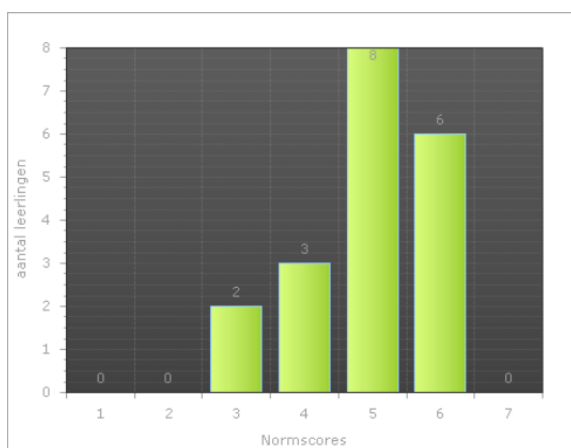
4.8.1 Rapportage Klassenklimaatschaal algemeen gedeelte: nameting Juni 2015 (figuur 7 en 8)

Normscore : 1=zeer laag, 2=laag, 3=ondergemiddeld, 4=gemiddeld, 5=bovengemiddeld, 6=hoog, 7=zeer hoog Kwaliteit

Ruwe score: 1=(bijna) nooit, 2=soms, 3= regelmatig, 4= vaak.

GEM: gemiddelde van de groep, SD: standaard afwijking

Juni 2015	Normscores 1 tot en met 7		Ruwe scores 1 tot en met 4	
	GEM	SD	GEM	SD
Kwaliteit onderlinge leerling relaties:	4,37	1,09	3,49	0,34
Sfeer in de klas:	4,95	0,94	3,38	0,33



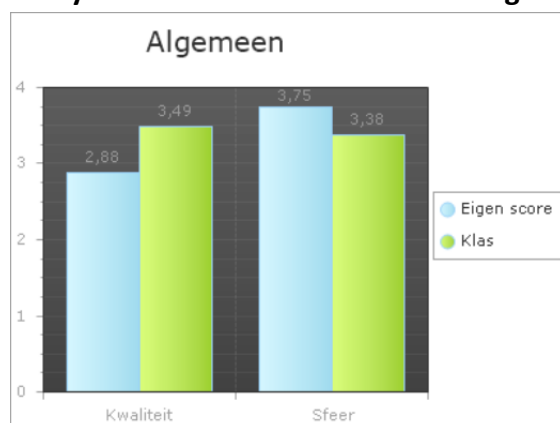
Figuur 7, kwaliteit onderlinge leerlingrelaties figuur 8, sfeer in de klas

Analyse klimaatschaal leerlingen algemeen gedeelte:

In vergelijking met de normgroep scoort deze klas *op beide clusters bovengemiddeld*. Dit is een ruim voldoende resultaat. Op groepsniveau is de klimaatschaal voor de algemene clusters bovengemiddeld. De SD komt overeen met de statistische kenmerken van deze clusters (Donkers, 2011). De spreiding van de antwoorden is gemiddeld.

4.8.2 Rapportage klassenklimaatschaal leerkracht-leerling: nameting juni 2015 (figuur 9 en 10)

Analyse ruwe score leerkracht-leerling



Figuur 9, algemeen gedeelte



figuur 10, specifiek gedeelte

Analyse ruwe score leerkracht-leerling juni 2015

Juni	leerkracht	leerlingen	verschil
kwaliteit	2,88	3,49	0,61
sfeer	3,75	3,38	0,37
orde	3,83	3,02	0,81
interactie	3,73	3,58	0,15

Er is een significant verschil op de clusters Kwaliteit onderlinge leerlingrelaties en Orde in de klas.

Op de Clusters Sfeer en Interactie vindt overeenstemming plaats.

De leerlingen scoren op alle clusters gemiddeld of bovengemiddeld.

4.9 Rapportage Sociogram

De uitkomsten van het sociogram , afgenomen in Juni (zie bijlage 6) zijn in grote lijnen gelijk aan het sociogram afgenomen in Maart. Er zijn kleine nuance verschillen in het aantal punten per leerling maar de uitkomst blijft hetzelfde:

Negatief: 4 leerlingen worden overwegend negatief gekozen.

Populair: 3 leerlingen worden overwegend positief gekozen, waarvan er één ook, negatief wordt gekozen.

Buiten de groep nooit gekozen positief: 2 leerlingen.

4.10 Conclusie op Data niveau

Vergelijk klassenklimaatschaal leerlingen maart en juni

	Normscores 1 tot en met 7		Ruwe scores 1 tot en met 4	
Maart 2015	GEM	SD	GEM	SD
Kwaliteit onderlinge leerling relaties:	3,05	1,00	2,96	0,51
Sfeer in de klas:	3,05	1,15	2,61	0,54
Juni 2015				
Kwaliteit onderlinge leerling relaties:	4,37	1,09	3,49	0,34
Sfeer in de klas:	4,95	0,94	3,38	0,33

Vergelijk leerkracht-leerling maart en Juni

Maart 2015	leerkracht	leerlingen	verschil	Juni 2015	leerkracht	leerlingen	verschil
kwaliteit	1,75	2,96	1,21		2,88	3,49	0,61
sfeer	2,38	2,61	0,23		3,75	3,38	0,37
orde	3,17	2,49	0,68		3,83	3,02	0,81
interactie	3,18	3,24	0,6		3,73	3,58	0,15

De nameting van de klassenklimaatschaal is door één leerling minder afgenomen wegens langdurig ziek zijn. Bovenstaande resultaten laten op alle clusters een vooruitgang zien. Het verschil in beleving ten aanzien van Kwaliteit onderlinge leerlingrelaties is kleiner geworden. Het verschil op orde in de klas iets hoger. De uitkomsten van het Sociogram blijven nagenoeg hetzelfde.

Hoofdstuk 5

Beantwoording van de onderzoeksvraag: conclusie en discussie

Dit onderzoek is uitgevoerd om antwoord te krijgen op de vraag : " Welke interventies kan de leerkracht inzetten, om de groepssfeer van sbo groep 7/8 te verbeteren?"

In dit hoofdstuk worden conclusies getrokken en aanbevelingen aangereikt. Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag wordt gebruik gemaakt van het in hoofdstuk 2 beschreven theoretisch kader en de in hoofdstuk 4 weergegeven data en analyses en is verweven in de onderstaande conclusies.

5.1 Conclusies

Werken vanuit voor mij, nieuwe theoretische kaders en die integreren in de praktijk was voor mij een uitdaging. Als onderzoeker heb ik ervaren dat door theoretische kennis te verbinden aan de praktijk, mijn kennis toe nam met betrekking tot het creëren van een positieve groepssfeer. Daarbij niet alleen uitgaande van het gedrag van de leerlingen maar vooral uitgaande van wat mijn leerkrachtengedrag voor een rol speelt. Voor mij als leerkracht blijkt dat veel probleemgedrag voorkomen kan worden door goed klassenmanagement, heldere regels en goede navolging daarvan, positieve omgangsvormen, specifieke aandacht voor sociaal-emotioneel leren en groepsvorming (Horeweg, 2014). Gebleken is dat een reflecterend onderzoekende houding naar mijzelf toe, mijn onderwijs en het creëren van een positieve groepssfeer, verbeterde. De uitkomsten van de gebruikte meetinstrumenten en de gesprekken met de leerlingen hebben enerzijds mijn ondersteuningsbehoeften en anderzijds de onderwijsbehoeften van de leerlingen duidelijk gemaakt. Het effect is dat ik opener, spontaner en met meer plezier voor de klas sta en minder geïrriteerd raak door ongewenste gedragingen omdat ik nu weet waar gedrag vandaan komt en de juiste interventies weet toe te passen. Met als gevolg dat we samen passend onderwijs maken en het leuk hebben in de groep.

5.1.1 Uitkomsten meetinstrumenten en gesprekken

Uit de uitkomsten van de Klimaatschaal, SCOL, Sociogram en de gesprekken komt naar voren dat deze groep een leraar nodig heeft die op consequente wijze de regels handhaaft zodat de leerlingen weten wat er van hen verwacht wordt. Deze groep heeft een leraar nodig die structuur biedt en activiteiten organiseert om het wij gevoel in de groep te benadrukken om zo de sfeer te verbeteren. En deze groep heeft een leerkracht nodig om de leerlingen te laten leren van interactie en hun conflicten om zo vriendelijker met elkaar te communiceren, wat de sfeer ten goede komt. Door het afnemen van de Klimaatschaal, de SCOL en het Sociogram kreeg de leerkracht concrete informatie over het pedagogisch klimaat in groep 7/8, zijn leerkrachtengedrag en de relaties tussen de leerlingen onderling. Door eerst te meten en te analyseren waar de problemen vandaan kwamen, kon beter afgestemd worden op wat nodig was binnen groep 7/8 en konden de juiste interventies ingezet worden. Interventies met betrekking tot de rol van de leerkracht, het in gesprek gaan met de leerlingen en weten in welke fase een groep zich bevindt zijn belangrijke aspecten gebleken. In paragraaf 5.1.2. tot en met 5.1.4 wordt dit nader beschreven. Door de klimaatschaal als uitgangspunt te nemen om te meten hoe de groepssfeer was, konden na analyse van de uitkomsten, gerichte interventies ingezet worden. Met daarbij als ondersteuning de uitkomsten van de SCOL en het Sociogram.

Vergelijkingen tussen nul- en eindmeting laten zien dat de ingezette interventies met betrekking tot het bevorderen van een positieve groepssfeer en aandacht voor het leerkrachtengedrag, effect hebben gehad.

5.1.2 De leerkracht doet er toe

Aan de hand van de literatuur kan geconcludeerd worden dat de rol van de leerkracht essentieel is voor het creëren van een positieve groepssfeer (Van Engelen, 2014; Van Overveld, 2012; Van Der Wolf & Beukering, 2009; Pameijer et al., 2011). De leerkracht is binnen de klas een belangrijke factor die invloed heeft op het gedrag van de leerlingen. Zij kan afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen en het welbevinden van de leerlingen doen toenemen (Pameijer et al., 2011; Van Overveld, 2012; Horeweg, 2014). Uit dit onderzoek blijkt ook dat de leerkracht een belangrijke rol vervult op het gebied van gedrag en welbevinden van de leerlingen. Uit de groepsgesprekken met de leerlingen blijkt dat het van belang is, dat de leerkracht tegemoet komt aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Omdat die onderwijsbehoeften niet duidelijk waren ontstonden regelmatig conflicten en onduidelijkheden waar niet adequaat op gereageerd kon worden door de leerkracht. Dit vertaalde zich ook naar de *Klimaatschaal voor de leerkracht*. De resultaten lieten onvoldoende scores zien op leerkracht –leerling relaties en orde in de klas. Door het afnemen van de klimaatschaal, de SCOI en het Sociogram en door in gesprek te gaan met de leerlingen kon beter afgestemd worden op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Het afstemmen van de onderwijsbehoeften en de rol van de leerkracht zijn belangrijke aspecten binnen het Handelingsgericht werken ((Pameijer et al., 2011), waar wij binnen de school steeds meer aandacht aan besteden. Binnen het Handelingsgericht werken is een belangrijk onderwerp van gesprek hoe de match is tussen deze leerkracht en deze leerling of tussen deze leerling en deze groep. Biedt deze leerkracht of deze groep dit kind wat het nodig heeft? Door niet alleen naar de leerling te kijken, maar ook naar de interacties tussen leerkracht en leerling of leerling en medeleerlingen ontstaat een beter begrip van de situatie (Pameijer et al., 2011). Een kind ontwikkelt zich niet in isolement maar in wisselwerking met zijn omgeving. Binnen de literatuur spreekt men van het interactionele model (Jeninga & de Boer, 2004). Binnen dit onderzoek ben ik door middel van het afnemen van de klimaatschaal en groepsgesprekken, nagegaan wat mijn leerkrachtengedrag bijdraagt aan de groepssfeer. Gebleken is dat probleemgedrag, die de groepssfeer negatief beïnvloedde, verbeterde wanneer het leerkrachtengedrag veranderde. Dat het leerkrachtengedrag veel invloed heeft blijkt wel uit het gegeven dat de ene leerkracht moeite heeft met het begeleiden van een groep “moeilijke kinderen” en de andere leerkracht niet. Dit heeft te maken met hoe zij kijken naar het kind en zijn gedrag (Horeweg, 2014).

5.1.3 In gesprek gaan met de leerlingen is belangrijk

Uit een Amerikaans sociaal emotioneel leren (SEL) onderzoek (Payton e.a., 2008) onder leerlingen van 5 tot 13 jaar, blijkt dat het werken met een SEL programma een positief effect heeft op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Het betreft SEL-programma's die werden aangeboden tijdens reguliere schooltijden en SEL-programma's die tijdens naschoolse activiteiten werden uitgevoerd. Binnen groep 7/8 blijkt ook dat de SEL lessen effectief zijn bij het bevorderen van een positieve groepssfeer. Binnen de SEL lessen zijn reflectie gesprekken gevoerd met de leerlingen met behulp van de feedbackformulieren en werd door de leerlingen aangegeven dat de sfeer positief veranderd is. Leerlingen geven aan dat het al een verbetering is dat er duidelijk aandacht geschonken wordt aan de groepssfeer en hoe er gewenst wordt met elkaar om te gaan. Binnen het theoretisch kader wordt aangegeven dat mensen zich aanpassen uit angst gepest of buitengesloten te worden (Bekker, 2012). Dit kwam ook naar voren binnen dit PGO. Door de gesprekken die we met elkaar voerden binnen SEL lessen en naar aanleiding van de conflictformulieren geven de leerlingen aan zich steeds sterker te voelen om de eigen mening te ventileren. De leerlingen maken meer eigen keuzes en geven aan niet meer zo bang te zijn voor de negatieve, sociale gevolgen van het afwijkend zijn.

5.1.4 Weet in welke fase een groep zit

In het theoretisch kader wordt gesteld dat een groep verschillende fases doormaakt (Tuckman, 2001). Deze groep bleef hangen in de fase van storming en daaropvolgend norming. Hoe ze met elkaar om willen gaan en hoe de onderlinge relaties liggen (normingsfase) was niet duidelijk. Binnen het onderzoek kwam ook naar voren dat leerlingen niet vriendelijk naar elkaar reageerden waardoor er snel ruzie ontstond wat een negatieve invloed had op de groepssfeer. Binnen dit onderzoek is onderzocht wat de leerlingen nodig hebben voor een positieve groepssfeer en daar kwamen drie regels uit. Doordat de leerlingen zelf die regels bedacht hadden, werden ze ook beter nagestreefd omdat ze niet opgelegd waren door de leerkracht. Een leerling zet zich meer in voor zijn eigen idee, dan voor het idee van een ander. Er is meer betrokkenheid (Pameijer et al., 2011). De leerlingen hebben hulp nodig om conflicten op een positieve manier op te lossen. De conflictformulieren waren hier een krachtig hulpmiddel bij. Door te reflecteren op het eigen gedrag kregen de leerlingen meer inzicht hoe zijzelf een situatie positief kunnen aanpakken. Het Oplossingsgericht Werken (Bannink, 2013) heeft hier geholpen om de leerlingen te helpen een doel te stellen waarbij uit gegaan wordt van iets positiefs. De blik wordt niet gericht op het ongewenste verleden of heden, maar op de gewenste toekomst.

5.2 reflectie op onderzoeksinstrumenten

5.2.1 Klimaatschaal

Dat de leerlingen vragenlijsten invullen over de leerkracht is erg krachtig aan 'De Klimaatschaal'. Er is zichtbaar geworden of problemen leerlinggestuurd zijn en/of leerkrachtgebonden. Door feedback te vragen aan de leerlingen, heeft de leerkracht laten zien dat hun mening telt, dat de leerkracht de leerlingen serieus neemt en openstaat om zelf ook te leren. De Klimaatschaal is niet enkel een meetinstrument gebleken maar bood de leerkracht ook handvatten voor interventie, mogelijkheden tot evaluatie van interventies en zelfreflectie door leerkrachten. De Klimaatschaal was makkelijk in het gebruik en heeft weinig tijd gekost en is daardoor geschikt om meerder malen per jaar af te nemen. Ook de overzichtelijke ordening van de resultaten naar de vier schalen, de gerichte feedback (grafisch en tekstueel) en de mogelijkheid om makkelijk individuele en groepsoverzichten te genereren maken de Klimaatschaal een gebruiksvriendelijke tool (Donkers & Vermulst, 2014). Een nadeel is dat de klimaatschaal pas afgenomen kan worden vanaf groep 4. Een kritische noot is dat het afnemen van de Klimaatschaal een momentopname is. Wanneer er die dag veel negatieve dingen zijn gebeurd kan dit het oordeel van de leerlingen beïnvloeden.

5.2.2 Sociogram

Het Sociogram heeft het mogelijk gemaakt om de sociale verbindingen en relaties in de groep zichtbaar te maken. Het heeft duidelijk gemaakt wie de leiders zijn positief en negatief en wie er buiten de groep vallen. Door met elkaar te bespreken wat de gevolgen zijn van bijvoorbeeld "het buiten de groep vallen", is er meer begrip gekomen naar elkaar toe. Er waren minder conflicten wat de groepssfeer ten goede kwam. Een kritische noot is dat een Sociogram afnemen een moment opname is. Gebleken is dat conflicten op moment van afname, een ander beeld geven dan wanneer die er niet zijn. Verliefdheden spelen een rol en veranderen ook door de maanden heen waardoor er anders gekozen wordt. Er wordt bijvoorbeeld gekozen vanuit het tafelgroepje waar ze op dat moment inzitten. Als leerkracht moet je bewust zijn van wat er speelt binnen jouw groep, zodat je een goede en betrouwbare analyse kunt maken door met alle bovenstaande aspecten rekening te houden.

5.2.3 SCOL

De SCOL heeft waardevolle informatie gegeven wat betreft de sociale vaardigheden en waar de leerlingen in samenwerking met de leerkracht aan wil werken. Een nadeel binnen dit onderzoek is dat alleen de leerkracht de SCOL heeft afgenomen. Er is ook een leerlingen versie, maar onze school heeft hier geen licentie voor. Het is dus een eenzijdige afname geweest. Toch heeft het door erover in gesprek te gaan met de leerlingen waardevolle informatie opgeleverd hoe de leerlingen met elkaar om willen gaan.

5.3 aanbevelingen

Het in kaart brengen van groepen op sociaal emotioneel vlak: Hoe is de sfeer in de klas en hoe zijn de onderlinge relaties in de klas? Vinden de leerlingen dat de leraar goed orde kan houden en/of dat de docent goed met hen communiceert?, zal steeds meer een structurele plaats binnen de school moeten gaan innemen. Want door in een vroegtijdig stadium te signaleren hoe het pedagogisch klimaat binnen een (gedragsmoeilijke) groep is kunnen direct de juiste interventies ingezet worden. Dit om een positieve groepssfeer te bevorderen. Hier geef ik de volgende aanbevelingen voor:

- Aan de start van het schooljaar het reflectieformulier afnemen, wat doet de leerkracht om de groepssfeer te verbeteren (Donkers & Vermulst, 2014) en van daaruit sfeerversterkers/groepsverbindende activiteiten inzetten.
- In de tweede maand van het schooljaar(de leerlingen en leerkrachten kennen elkaar dan) de klimaatschaal (Donkers & Vermulst, 2014), scol (www-scol-nl) en sociogram(wij-leren.nl) afnemen en aan de hand van die uitkomsten een actie verbeteringsplan opstellen en vandaaruit interventies inzetten. Dit met behulp van de handelingswijzer behorende bij de klimaatschaal en sociale vaardigheidsmethodes.
- Gebruik maken van het groepsplan gedrag van, Van Overveld (2012). Hierin worden zowel de onderwijsbehoeften van de leerlingen als de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht centraal gesteld, zodat goed afgestemd kan worden welke interventies ingezet kunnen worden.
- De leerkrachten gaan met elkaar in gesprek over wat zij doen aan sfeerversterkers/groepsverbindende activiteiten en leren van elkaar hoe een positieve groepssfeer bewerkstelligd dan wel in stand gehouden kan worden

5.4 discussie

De onderzoeksinstrumenten

In het verleden werden binnen deze groep interventies ingezet zonder eerst goed te meten en analyseren waar probleemgedrag vooral vandaan kwam. Deze interventies sloten onvoldoende aan bij de oorzaken van het probleem en hadden nauwelijks effect. Dit onderschrijft ook Van Overveld (2012). Door het afnemen van De Klimaatschaal, de SCOL en het Sociogram is het pedagogisch klimaat van deze groep en de daarop volgende onderwijsbehoeften van de leerlingen en de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht ten aanzien van de groepssfeer, concreet in beeld gebracht. De gegevens die mij dit opgeleverd hebben, bieden de mogelijkheid om tot de juiste afstemming te komen in de interactie met de hele groep, wat de groepssfeer bevorderde. Daarom wil ik dit ter discussie stellen binnen ons team om schoolbreed met deze instrumenten te gaan werken ten einde een goed pedagogisch klimaat te bewerkstelligen. Ook het afnemen van het reflectieformulier voor de leerkracht “wat doe ik om de sfeer in de klas te verbeteren?” (Donkers & Vermulst, 2014) om de leerkrachten aanleiding geven zich bewust te worden van de sfeer in hun groep en het leerkracht handelen vanuit persoonlijk perspectief, wil ik ter discussie stellen.

5.5 vervolgonderzoek

Dit onderzoek leent zich goed voor vervolgonderzoek, dat zich bijvoorbeeld kan richten op factoren die nog meer meespelen bij het creëren van een positief groepsklimaat. Te denken valt aan de fases die een groep doorloopt en hoe je als leerkracht kan sturen om deze fases op een zorgvuldige en positieve wijze te doorlopen zodat er een positieve groep ontstaat. Iedere fase vraagt weer om andere interventies (Van Engelen, 2014). Verder biedt de Klimaatschaal heel veel handreikingen ten aanzien van de vier clusters wat nader onderzocht kan worden ten einde die in te zetten ter verbetering van de groepssfeer. Ook het sociogram en hoe de uitkomsten daarvan kunnen worden geïnterpreteerd komen hier aan bod (Donkers & Vermulst, 2014).

Hoofdstuk 6 reflectie

In de reflectie zijn de basisdimensies en competenties voor leraren verwerkt (Claassen et al., 2009).

6.1 De betekenis voor mij als persoon en als leerkracht

Vanaf de start van de master Sen was duidelijk dat het Praktijk gericht onderzoek een groot deel zou innemen binnen de opleiding. Een goede tijdplanning was dan ook noodzakelijk. Op dat vlak ben ik mezelf als persoon tegengekomen. Ik houd graag de controle. Wat helpend is, is me te houden aan een voorgenomen schema. Tijdens het onderzoeksproces heb ik als persoon, moeten accepteren dat niet alles ging zoals ik me had voorgenomen. Wat betreft de tijdsplanning heb ik die los moeten laten, omdat er soms meer tijd nodig was voor een actie. Of omdat ik afhankelijk was van leerlingen en/of collega's. Wanneer er ziekten waren of ik zelf ziek was, kon ik acties niet afmaken wat weer tijd kostte en bestelde literatuur die laat aankwam zorgde ervoor dat ik niet door kon gaan. Dit gaf aanvankelijk stress. Naarmate het onderzoek vorderde kon ik leren accepteren dat niet alles te plannen is en dat het ook weer goed komt. Rustig blijven en herkaderen. Onderzoek is een aaneenschakeling van stapjes naar voren, naar achteren, opzij, naar voren, weer een stapje terug etcetra (Van Peet & Everaert, 2009). Dit is ook wat ik andere onderzoekers wil meegeven. Begin ruim op tijd, neem een globale en ruime tijdsplanning en wees je bewust dat tijdens het verzamelen en verwerken van gegevens nog allerlei beslissingen genomen moeten worden, die je voorgenomen schema in de war brengen. Kritische reflectie is een belangrijk onderdeel binnen dit onderzoek geweest. Tijdens mijn onderzoek werden verschillende acties besproken, ingezet en geëvalueerd door alle betrokkenen ten einde de groepssfeer te verbeteren. De leerkrachten en leerlingen reflecteerde op het eigen handelen. Dit gaf weer aanleiding om nieuwe literatuur te lezen, de eigen praktijk nog eens kritisch te analyseren en met anderen in gesprek te gaan (De lange et al.,2011). Wat dit heeft bijgedragen aan mijn professionele ontwikkeling is te lezen in paragraaf 5.1. Als leerkracht heb ik moeten leren om af te wijken van het vastgestelde lesprogramma en de tijd te nemen om het sociaal emotionele leren voorop te stellen. Hier komt weer de "controle freak", in mij naar boven. Het is niet makkelijk voor mij om het lesprogramma los te laten, want ik vind dat je je didactische leerdoelen moet halen. In gesprek met collega's is het me gelukt dit "moeten", los te laten. We waren het erover eens dat het sociaal emotioneel functioneren in deze groep prioriteit had. Ik ben me meer bewust dat een positieve groepssfeer creëren soms boven het behalen van de leerdoelen staat. Pas als de sfeer goed is, is er ruimte voor goed onderwijs waar de leerlingen recht op hebben en wat de docenten graag willen geven (Teitler, 2013). Door het met mijn collega's te bespreken en te weten dat zij achter mij stonden, hierover te lezen binnen de literatuur, gaf het me ook de kracht om los te kunnen laten van het "moeten". Dit zorgde voor meer rust in mijn hoofd en lijf en kon ik de tijd nemen om mijn leerlingen goed te begeleiden binnen hun sociaal emotionele ontwikkeling. Wat de sfeer ten goede kwam omdat leerlingen zich gehoord voelden.

6.2 de betekenis van het onderzoek

Met ingang van het schooljaar 2014/2015 zijn alle scholen in het kader van passend onderwijs, verplicht om alle leerlingen die worden aangemeld, een passende onderwijs plek te bieden. Ook als het leerlingen zijn met extra ondersteuningsbehoeften (Inspectie van het Onderwijs, 2013). De ervaring leert me dat we binnen het SBO steeds meer te maken krijgen met leerlingen met ernstige gedragsproblemen die de groepssfeer negatief kunnen beïnvloeden. Voor dit onderzoek was de aandacht gericht op een klein groepje leerlingen die mijns inziens de negatieve sfeer veroorzaakte. Door dit los te laten en me te richten op de hele groep heeft het me opgeleverd welke interventies ik kan inzetten voor de hele groep, uitgaande van de onderwijsbehoeften van de leerlingen, ten einde de groepssfeer te verbeteren. School Wide Positive Behavior Support onderschrijft dat allerlei gedragsproblemen in de klas en in de school als geheel kunnen worden voorkomen door leerlingen gewenst gedrag expliciet aan te leren en de leerlingen allerlei oefenmomenten aan te bieden (Nieuw Meesterschap, 2013). Mijn kennis op het gebied van groepsprocessen en de invloed die je daarop kunt hebben als leerkracht was onvoldoende ontwikkeld. Dit onderzoek heeft me de kans gegeven om mijn kennis te vergroten en toe te passen in de praktijk wat direct een verbetering van de groepssfeer opleverde. Dit onderzoek is laat in het schooljaar afgenomen. Ik ben me ervan bewust dat direct bij de start van het schooljaar onderzocht moet worden hoe het pedagogisch klimaat is, zodat direct de juiste interventies ingezet kunnen worden om een goede groepssfeer te krijgen of te behouden.

6.3 critical friends

Het feedback krijgen van mijn critical friends en mijn studiebegeleider voelde aanvankelijk als kritiek. Na uitvoering van feedback constateerde ik een grote ontwikkeling in mijn schrijfstijl en in het weergeven van mijn bevindingen. Feedback heeft er toe bijgedragen kritischer naar mijn onderzoeksvragen te kijken, zodat de deelvragen goed aansloten om antwoord te krijgen op de hoofdvraag. Door de vragen die zij stelden met betrekking tot de keuzes die ik maakte en hoe dat paste in mijn onderzoek en hoe ik mijn kernbegrippen terug kon zien binnen dit onderzoek, heeft het me kritischer doen kijken naar mijn PGO, waardoor het een helder en consistent geschreven stuk is geworden.

6.4 Tot slot

De kennis en ervaringen die ik heb opgedaan neem ik mee in mijn professionele handelen. De regering heeft bepaald dat elk samenwerkingsverband, elke school, iedere leraar passend onderwijs moet bieden (Van Overveld 2012). Mijn focus ligt niet langer op het labelen van leerlingen en wat zij eraan kunnen veranderen, maar op de aandacht voor de onderwijsbehoeften van leerlingen. Zowel individueel als in groepsverband. Daarbij in acht nemend wat de rol van de leerkracht is en wat zijn ondersteuningsbehoeften zijn. Door als leerkracht in te zetten op het goed doorlopen van de groepsfasen en oog te hebben voor de sociaal emotionele ontwikkeling, waarbij ingespeeld wordt op onderwijsbehoeften van de leerlingen, kan een positieve groepssfeer gecreëerd of behouden worden.

Literatuurlijst PGO

- Bannink, F. (2013). *Oplossingsgerichte vragen*. Amsterdam: Pearson.
- Bekker, M. (2012). *Focus op groepsdynamica: 20 kernvragen*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Claasen, W., de Bruine, E., Schuman, H., Siemons, H. & van Velthoven, B. (2009). *Inclusief bekwaam. Generiek Competentieprofiel inclusief onderwijs*. Antwerpen: Garant.
- Donkers, A. (2011). *Durft u als leraar de uitdaging aan: om leerlingen feedback te vragen*.
- Donkers, A. & Vermulst, A. (2014). *Klimaatschaal*. Geraadpleegd op 3-03-2015, van www.klimaatschaal.nl.
- Eijkeren, M. van (2008). *Pedagogisch-didactisch begeleiden*. Baarn: HBUitgevers.
- Engelen, R. van (2014). *Grip op de groep*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Forsyth, D. R. (1990). *Group Dynamics*. Pacific Grove Brooks/Cole Publishing (2^e druk).
- Inspectie van het Onderwijs. (2013). Beter op hun plek. Maatwerk voor leerlingen met een autismespectrumstoornis. Geraadpleegd op 28 november 2014, www.Onderwijsinspectie.nl
- Jeninga, J. (2013). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen: Praktijkboek voor het primair onderwijs*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Jeninga, J. & Boer, H. de (2004). *Van handelingsverlegen tot handelingsbekwaam: Stappenplan voor de begeleiding van sociaal-emotionele ontwikkeling*. Amersfoort: CPS.
- Kanjertraining. Geraadpleegd op 10-04-2015, www.Kanjertraining.nl.
- Kerpel, A. *Sociogram: Inzicht in sociale relaties en tips voor de leerkracht*. Geraadpleegd op 10-03-2015, van wij-leren.nl/sociogram-tips.php.
- Lange, R. de, Schuman, H., & Montessorri, N. M. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Lier, P.A. van, Hoeben, S.M., & Lieshout, C.F.M. (1996). *Sociaal-emotionele ontwikkeling: De vertrouwensrelatie als basis*. Houten: De Ruiter
- Lieshout, T. van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Luitjes, M., & Zeeuw, I. (2011). *Ontwikkeling in de groep: Groepsdynamica bij kinderen en jongeren*. Bussum: Coutinho.
- Nieuw Meesterschap (2013) jaargang 3, nr03, SWPBS.
- Overveld, K. (2012). *Groepsplan Gedrag: Planmatig werken aan passend onderwijs*. Huizen: Pica.
- Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2011). *Handelingsgericht werken: Een handreiking voor het schoolteam*. Leuven: Acco.
- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., & Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Geraadpleegd op 15-03-2015, <http://wij-leren.nl/preventiegedragsproblemen>.
- Php
- Peet, A.A.J. van & Everaert, H.A.M. (2009). *Lessen in onderzoek: onderzoek in de onderwijspraktijk*. Amersfoort: Agiel.
- Remmerswaal, J. (2013). *Handboek groepsdynamica: Een inleiding op theorie en praktijk*. Amsterdam: Boom/Nelissen.
- Scol. Geraadpleegd op 10-03-2015, van <http://www-scol-nl/so/?main=support>.

Sherif, M. & Sherif, C.W. (1956, rev.ed). *An outline of social psychology*. New York: Harper & Row.

Teitler, P. (2013). *Lessen in orde*. Bussum: Coutinho.

Tuckman, B. W. (2001). Development sequence in small groups. *A research and applications journal*, 3.

Wolf, K. van der & Beukering, T. (2009). *Gedragsproblemen in scholen: Het denken en handelen van leraren*. Den Haag: Acco Leuven.

Ykema, F. (2014). Rots en Water. *Praktijkboek: Psychofysische training voor jongens en meisjes*. Amsterdam: SWP

Zorgbreed. 8e jaargang febr, 2011.

Bijlage 1

Verwerkingsopdracht preventie: probleemgedrag voorkomen (SEO 2)

In deze module gaat het over probleemgedrag voorkomen waarin het belang van een goed pedagogisch klimaat een grote rol speelt. Ook de rol van de leerkracht is belangrijk. Probleem gedrag is voor iedereen anders. Alles heeft te maken met je eigen normen en waarden. Wat voor de één probleemgedrag is, is voor de ander een uitdaging (Van der Ploeg 2011). Je kunt op verschillende manieren naar gedrag kijken. Gebruikelijk was om te kijken wat het kind mankeerde. Tegenwoordig is het meer gangbaar om te kijken naar het kind en zijn omgeving. Dit houdt in dat je niet alleen kijkt of het kind zijn gedrag moet veranderen, maar ook wat erin zijn omgeving (leerkracht, klasgenoten, plek in de klas , thuissituatie) moet veranderen. Al deze componenten zijn immers van invloed op iemands gedrag (Horeweg, 2014).

Nieuwe inzichten

Pedagogisch Huis

Aan de hand van de pijlers van het pedagogisch huis wil ik meer inzicht krijgen hoe wij op school omgaan met de visie, het beleid en het dagelijks handelen in de school en in mijn klas met betrekking tot het pedagogisch klimaat waarvan sociaal emotioneel leren (SEL) een belangrijk onderdeel is.

Pijler 1:	Pijler 2:	Pijler 3:	Pijler 4:	Pijler 5:	Pijler 6:	Pijler 7:
Kennis en vaardigheden en (competenties) van leerkrachten en overig personeel	Werkwijzen en middelen om SEO ontwikkeling leerlingen te volgen en handelen af te stemmen	Contacten met ouders en/of verzorgers (en andere hulpverleners in de "ecologie van de leerling")	Werkwijzen en middelen voor versterking sociale en emotionele competenties van alle leerlingen (primair)	Werkwijzen en middelen voor versterking sociale en emotionele competenties van enkele leerlingen (secundair en tertiair)	Dagelijkse activiteiten gericht op versterken relatie, interactie en betrokkenheid van iedereen	Contacten met instellingen op wijk en stedelijk niveau

De zorgstructuur pijler 2

Voor het volgen van de sociaal-emotionele ontwikkeling maken wij gebruik van de Sociale Competentie Observatie Lijst (SCOL) (www-scol-nl). Eén keer per zes weken heb ik overleg binnen de zorggroep. Die bestaat uit de intern begeleider, de psycholoog, de schoolmaatschappelijk werker en de leerkracht. Ik breng hier de leerlingen in waarmee ik op wat voor wijze dan ook handelingsverleggen ben. Dat betekent dat signalen snel kunnen worden opgepakt en grotere problemen voorkomen worden. Er vindt directe terugkoppeling plaats. De handvatten die ik krijg geven mij direct steun in mijn lessen en omgang met de leerlingen.

Naast de zorggroep werken we op de Savioschool met de Commissie van Begeleiding (CvB). De CvB komt 6 keer per jaar bij elkaar. Die commissie bestaat uit de directeur, de intern begeleider, de psycholoog, de maatschappelijk werker, de jeugdarts, de leerplichtambtenaar en de voorpost-functionaris van Bureau Jeugdzorg. Naast het bespreken van het zorgdossier bespreken zij ook de leerlingen die door de groepsleerkracht, leden van de zorggroep of ouders worden aangemeld. Twee keer per jaar wordt de ontwikkeling van een leerling besproken met de leerkracht, intern begeleider en orthopedagoog. Dit aan de hand van een persoonlijk ontwikkelplan (OPP). Doelen worden met de leerling opgesteld en indien nodig bijgesteld. Ik ben van mening dat het werken volgens deze zorgstructuur zeer effectief is en bijdraagt aan de ontwikkeling van de individuele leerling. Een kritische noot is dat de SCOI alleen wordt ingevuld door de leerkrachten. Voor een goed beeld, voor betere afstemming, zouden ook de leerlingen deze lijst in moeten vullen.

Wat wil ik anders doen

Werkwijzen en middelen voor versterking sociale en emotionele competenties

Wanneer ik kijk naar pijler 4 en 5 binnen mijn klas zie ik dat daar nog verbetering kan plaatsvinden. De werkwijze en middelen, beschreven in het sociaal emotioneel groepsplan binnen mijn groep bestaat uit één plan voor de hele groep waarin ook enkele leerlingen individueel besproken worden. Ik wil een onderscheid gaan maken in een groepsplan gedrag voor de hele groep en een groepsplan gedrag voor een individuele leerling of een klein groepje leerlingen met dezelfde onderwijsbehoeften. Dit omdat de doelen die je voor de hele groep hebt een andere aanpak vraagt, dan doelen die je voor een individuele leerling hebt. Hierbij wil ik gebruik gaan maken van de gedragsplannen van, Van Overveld (2012).

Een groepsplan gedrag heeft volgens van Overveld (2012) als doel een omgeving te creëren die enerzijds probleemgedrag voorkomt en het sociaal emotioneel leren bevordert en die anderzijds de voorwaarden schept om te kunnen presteren op de traditionele leervlakken zoals rekenen, taal en lezen.

Bij een individueel gedragsplan wordt gericht op een enkele leerling of een klein groepje. Zij profiteren onvoldoende van systematische aandacht voor groepsvorming en emotioneel leren. Er wordt informatie verzameld en op basis van de verzamelde informatie wordt de onderwijsbehoeften van de leerling vastgesteld (Van Overveld, 2012).

Beschermende en risicofactoren

Een belangrijk aspect bij het maken van een gedragsplan is dat er een inventarisatie gemaakt wordt van de zogeheten beschermende en risicofactoren. Het meervoudig risicomodel (Van der Ploeg 2012) is een benadering die onder andere zegt dat :

- Hoe meer risico's er aanwezig zijn hoe waarschijnlijker het ontstaan van probleemgedrag.
- Beschermende factoren kunnen inwerken op de risico's en die verkleinen.

Zowel in ons groepsplan gedrag als het gedragsplan waarin de individuele leerlingen besproken worden, missen de risico en beschermende factoren, de onderwijsbehoeften en waar en hoe er precies aan welke onderwijsbehoeften gewerkt gaat worden en hoe vervolgens het effect van het plan wordt gemeten. Hier wil ik verandering in aan gaan brengen door te gaan werken met de gedragsplannen van, Van Overveld (2012).

Het ecologisch model pijler 3

Door het volgen van deze module ben ik weer bewuster gaan nadenken over de invloed welke de ecologie van de leerling heeft op zijn ontwikkeling. Het uitgangspunt van het ecologisch model van Bronnenfenner is dat de ontwikkeling van een kind wordt beïnvloed door drie milieus : woonsituatie (meestal het gezin), onderwijssituatie/werksituatie en vrije tijd (Meersbergen & Jeninga, 2012).

Bij het verzamelen van informatie over risico en beschermende factoren wil ik dan ook de ouders benaderen. Zij kennen hun kind het beste en kunnen waardevolle informatie geven. Dit deed ik al wel maar ik wil nu gerichtere vragen gaan stellen ten aanzien van het doel dat ik wil bereiken met de leerling. Ook de medeleerlingen wil ik hierin betrekken, aan de hand van een uitgewerkt overzicht van een Sociogram (wij-leren.nl) Hierin worden de sociale relaties binnen een groep zichtbaar gemaakt.

Leeruitkomsten

De leeruitkomsten die voor mij centraal hebben gestaan hebben te maken met de bewustwording van de visie van de school op de zorgstructuur, mijn eigen visie, mijn houding en mijn handelen ten aanzien van sociale emotionele ontwikkeling van kinderen met probleemgedrag. En wat ik kan veranderen om probleem gedrag te voorkomen. Die verandering heeft te vooral te maken met het goed kijken naar wat de onderwijsbehoeften zijn van de leerlingen en de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten. Door middel van het inzetten van een nieuw format voor het groepsplan gedrag, waarin zowel de onderwijsbehoeften van de leerlingen als de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten aan de orde komen, hoop ik gedragsproblemen te voorkomen of te verbeteren omdat er een betere afstemming is. Ik wil me nog meer gaan verdiepen in het kritisch bekijken van de gedragsplannen die bij ons op school gebruikt worden, de aanpak van het maken van een goed groepsplangedrag en hoe ik aan informatie kan komen om de onderwijsbehoeften van de leerlingen en ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten kan vaststellen. Door het gaan volgen van de module Handelingsgericht werken wil ik hier meer grip op krijgen.

Ik heb me vooral gericht op pijler 2,3,4 en 5 omdat hier mijns inziens de eerste verandering nodig is bij ons op school en in mijn klas. Pijler 6 wil ik meenemen in het volgen van de module HGW. Aan pijler 1 en 7 wordt regelmatig aan gewerkt bij ons op school.

Literatuurlijst

Engelen, R. van (2014). *Grip op de groep*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Horeweg, A. (2014). *Gedrags-problemen in de klas: een praktisch handboek*. Houten: LannooCampus.

Jeninga, J. (2013). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen: Praktijkboek voor het primair onderwijs*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Kerpel, A. *Sociogram: Inzicht in sociale relaties en tips voor de leerkracht*. Geraadpleegd op 10-03-2015, van wij-leren.nl/sociogram-tips.php.

Lieshout, T. van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Meersbergen, J. van & Jeninga, J. (2012). *De ecologie van de leerling: Een systeem gericht model voor het onderwijs*. TvO.

Pedagogisch Huis (z.d.) werkmateriaal van een onderwijsbegeleidingsdienst, Module SEO2, 2012-2013, Tilburg: Fontys OSO

Ploeg, J. D. van der (2011). *Gedragsproblemen*. Rotterdam: Lemniscaat.

Scol. Geraadpleegd op 10-03-2015, van <http://www-scol-nl/so/?main=support>.

Bijlage 2

Verwerkingsopdracht Handelingsgericht werken (HGW1)

Handelingsgericht werken

Bij Handelingsgericht werken (HGW) ga je uit van de individuele onderwijsbehoeften van de leerlingen. Zijn deze in beeld gebracht, dan worden ze geclusterd in een groepsplan. Deze clustering is noodzakelijk om het onderwijs uitvoerbaar te houden. Geen enkele leerkracht kan immers elke leerling individuele begeleiding bieden. Bij HGW is een groepsplan dus een clustering van individuele onderwijsbehoeften (wij-leren.nl).

Theoretisch kader

Afstemming en wisselwerking

Een kind ontwikkelt zich niet in isolement maar in wisselwerking met zijn omgeving. Het gaat dus niet alleen om het kind, maar om het kind in interactie met zijn omgeving. In de literatuur noemt men dit het 'transactionele model'. De relatie tussen persoon en omgeving die in het transactionele model centraal staat, is ook te vertalen naar de relatie tussen kind en onderwijsomgeving (Van Der Wolf & Beukering, 2009). De interactionele benadering gaat er vanuit dat er sprake is van een wederzijdse beïnvloeding van het gedrag van de leerling en het gedrag van de leerkracht (Jeninga & de Boer, 2004). Deze theoretische kaders zijn vergelijkbaar met het systeem denken. Bij systeemdenken gaat het om het besef dat alles op een bepaalde manier met elkaar samenhangt (Pameijer et al., 2011). HGW past binnen deze kaders omdat we ons altijd richten op deze leerling in deze groep, bij deze leerkracht, op deze school en van deze ouders. Zij hebben allemaal invloed op elkaar. Het is daarom van belang, naast het reflecteren op mijn eigen ideeën, overtuigingen en opvattingen, ook de feedback van anderen hierbij te betrekken: collega's, directie, ouders, gedragsdeskundigen en de leerlingen zelf (Van Overveld, 2012).

Wat ben ik anders gaan doen?

De module HGW heeft mij ertoe aangezet om de groepsplannen binnen mijn groep kritisch te reflecteren aan de hand van de zeven uitgangspunten van handelingsgericht werken (Van Overveld, 2012). Deze uitgangspunten bieden mij een kader voor reflectie. Wat streven we na? Welke keuzes maken we? Hoe gaan we die realiseren? HGW is werken aan 'goed onderwijs', het is dus altijd gekoppeld aan inhoud: taal/lezen, rekenen, werkhouding en sociaal-emotioneel functioneren (Pameijer et al., 2011).

Groepsplannen

In de didactische groepsplannen binnen onze school, wordt meegenomen hoe de leerlingen begeleidt worden, hoe de organisatie is, welke materialen er nodig zijn en welke doelen behaald dienen te worden. Clustering vindt plaats aan de hand van de Cito scores. Daarnaast wordt voor rekenen spelling en lezen een groepsoverzicht gemaakt waarin de onderwijsbehoeften, stimulerende en beschermende factoren worden beschreven. De onderwijsbehoeften worden meegenomen in het groepsplan onder het stukje 'hoe ondersteun ik de leerlingen'.

Wanneer wordt gekeken naar de zeven uitgangspunten is er al veel gerealiseerd binnen ons team wat betreft HGW op het didactische vlak. Wat nog ontbreekt is de rol van de leerkracht en met name wat zijn zijn/haar ondersteuningsbehoeften? Wat heeft de leerkracht nodig om dit kind of deze groep de aanpak te bieden die het kind of deze groep nodig heeft (Pameijer et al., 2011). Voor het groepsplan gedrag gebruiken we hetzelfde format als die van het didactische groepsplan. Van een groepsoverzicht gedrag wordt geen gebruik gemaakt. Het didactisch format voor een groepsplan, is mijns inziens niet toereikend voor de doelen en hoe die behaald dienen te worden binnen groepsplan gedrag. Er is een beperkte mate van onderwijsbehoeften van de leerlingen aanwezig in het plan. De ondersteuningsbehoeften van de leerkracht komen niet aan bod. Dit vraagt om een reflectie op het groepsplan gedrag teneinde deze te verbeteren en meer tegemoet te komen aan een passende aanpak op het gebied van de sociaal –emotionele ontwikkeling.

Onderwijsbehoeften en ondersteuningsbehoeften vaststellen

Er is een stap gezet in het kritisch bekijken van het groepsplan gedrag binnen mijn groep. Dit met behulp van de zeven uitgangspunten van Handelingsgerichtwerken (Van Overveld, 2012). Zowel de onderwijsbehoeften van de leerlingen als de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht staan centraal. Deze vormen de basis van HGW. Hiermee stemmen we het onderwijs zoveel mogelijk af (Pameijer et al., 2011). Om de onderwijsbehoeften van de leerlingen vast te stellen en de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht, met betrekking tot het groepsplan gedrag, is gebruik gemaakt van verschillende observatiemethoden. Er is gekozen voor de klimaatschaal omdat deze test enerzijds het pedagogisch klimaat in de groep aangeeft en anderzijds hoe het leerkrachtengedrag is (Donkers & Vermulst, 2014). Op mijn school werken we met de Scol (www-scol-nl). Deze wordt echter alleen afgenomen door de leerkracht. Wij maken geen gebruik van de leerlingen Scol. Hierbij krijgt men dus een eenzijdig beeld van de onderwijsbehoeften van de leerlingen. De leerlingen hebben hier zelf geen stem in. Er wordt ook niet gekeken naar het leerkrachtengedrag, terwijl is gebleken dat die rol juist zo belangrijk is. Hij doet ertoe. Hij is binnen de school de belangrijkste factor die invloed heeft op de leerlingen. Hij kan afstemmen op de verschillen en het onderwijs passend maken (Pameijer et al., 2011). Na het afnemen van de klimaatschaal in mijn groep en het maken van een analyse, blijkt dat het leerkrachtenbeeld niet altijd correspondeert met het beeld van de leerlingen. Middels een groepsgesprek zijn de uitkomsten van de klimaatschaalttest in mijn groep besproken.

Naast de klimaatschaal is gekozen voor het Sociogram (wij-leren.nl). Het Sociogram geeft een goed beeld van de sociale relaties tussen mijn leerlingen. Wie zijn de populaire leerlingen en wie liggen er buiten de groep. Gekeken wordt hoe het komt dat ze buiten de groep liggen en hoe kunnen we dit weer vertalen naar onderwijsbehoeften. Binnen mijn groep heb ik het vertaald naar "hoe wordt deze groep een positieve groep waar iedereen met elkaar om wil gaan?" Ik heb een groepsgesprek gehouden waarin algemeen besproken is dat soms kinderen buiten de groep vallen. Hoe zou dit komen? Anders zijn.. verlegen zijn...en wat kunnen we hieraan veranderen zodat iedereen met elkaar om wil gaan?, wat niet betekent dat je met iedereen vrienden moet zijn. Het gaat om respecteren.

Aan de hand van verschillende groepssfeerversterkers (Donkers & Vermulst, 2014) probeer ik de groep sterker te maken als groep waarin respect is voor elkaar.

Na het afnemen van de Klimaatschaal, Scol en Sociogram en de analyse van deze testen is er een passend groepshandelingsplan opgesteld waarbij het format van Groepsplangedrag van Kees van Overveld (2012) is gebruikt.

Ontwikkelteam

Na het volgen van de module HGW heb ik me binnen mijn school aangesloten bij het ontwikkelteam Handelingsgericht werken. Het nog beter (willen) leren kennen van de leerlingen en hun onderwijsbehoeften is volop in ontwikkeling op onze school. De rol van de leerkracht blijft mijns inziens nog achterwege. Hier ligt voor mij een actiepunt. Durven de leerkrachten kritisch naar zichzelf te (gaan) kijken en zich kwetsbaar op te stellen binnen het team, maar ook naar de leerlingen toe (Donkers, 2011). Middels mijn bevindingen op het gebied van gebruik van de klimaatschaal en de toepassingen en interventies die ik in mijn groep gedaan heb wil ik een presentatie geven binnen het ontwikkelteam en vervolgens aan het hele team.

Tot slot

De leeruitkomsten die voor mij centraal hebben gestaan in deze module zijn mijn eigen visie, houding en handelen ten aanzien van het maken en uitvoeren van groepsplannen. Er is meer bewustwording van hoe ik als leerkracht het onderwijs en de begeleiding van alle leerlingen kan verbeteren en welke ondersteuningsbehoeften ik daar als leerkracht bij nodig heb. Er is meer bewustzijn van het feit dat je niet uit gaat van welk probleem een leerling heeft, maar wat een leerling nodig heeft (onderwijsbehoeften) om een bepaald doel te bereiken. Bewust redeneren van 'wat het kind heeft' naar 'wat het kind nodig heeft' (Pameijer et al., 2011). Dit alles in overleg met alle betrokkenen rondom het kind.

Literatuurlijst

Donkers, A. (2011). *Durft u als leraar de uitdaging aan: om leerlingen feedback te vragen.*

Donkers, A. & Vermulst, A. (2014). *Klimaatschaal*. Geraadpleegd op 3-03-2015, van www.klimaatschaal.nl.

[Http://wij-leren.nl/hgw-handelingsgericht-werken.php](http://wij-leren.nl/hgw-handelingsgericht-werken.php)

Jeninga, J. & Boer, H. de (2004). *Van handelingsverlegen tot handelingsbekwaam:*

Kerpel, A. *Sociogram: Inzicht in sociale relaties en tips voor de leerkracht*. Geraadpleegd op 10-03-2015, van wij-leren.nl/sociogram-tips.php.

Overveld, K. (2012). *Groepsplan Gedrag: Planmatig werken aan passend onderwijs*. Huizen: Pica.

Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2011). *Handelingsgericht werken: Een handreiking voor het schoolteam*. Leuven: Acco.

Scol. Geraadpleegd op 10-03-2015, van <http://www.scol-nl/so/?main=support>.

Wolf, K. van der & Beukering, T. (2009). *Gedragsproblemen in scholen: Het denken en handelen van leraren*. Den Haag: Acco Leuven.

Bijlage 3

Actie - verbeteringsplan

Naam leerkracht / mentor: Yvonne vd Geest

Datum: maart 2015

Huidige situatie/ uitslag van de klimaatschaal:

Normscore afgerond

- | | | |
|----|--|----------------|
| 1. | Kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties: | ondergemiddeld |
| 2. | Sfeer in de klas: | ondergemiddeld |
| 3. | Orde in de klas: | ondergemiddeld |
| 4. | Interactie leerkracht en leerlingen: | ondergemiddeld |
- Is er een standaardafwijking hoger dan 1,4? nee

Welke leerlingen scoren zorgelijk:

Op kwaliteit van de onderlinge leerling-relaties: 12 leerlingen scoren ondergemiddeld

Op de sfeer in de klas: 14 scoren ondergemiddeld.....

Op orde in de klas:ondergemiddeld volgens leerlingen. Gemiddeld volgens leerkracht..

Op interactie leerkracht – leerling: ...ondergemiddeld zowel leerlingen als leerkracht

In het actieverbeterplan die gebruikt wordt voor de klas worden de namen erbij geschreven. Uit ethische overwegingen zijn die nu weggelaten

Belangrijkste aandachtspunten zijn?

veel leerlingen geven aan dat de **kwaliteit van hun onderlinge relaties en de sfeer in de klas** slecht is. Wat kan hier gebeuren zijn?

Hoe zou het komen dat mijn beeld van de klas zo negatief is?

Orde: De leerkracht scoort hier gemiddeld en de leerlingen ondergemiddeld. Wat ligt hier aan ten grondslag waar zit dat verschil hem in?

Interactie tussen de leerlingen en leerkracht is ondergemiddeld voor beide partijen. Waar ligt dit aan?

Het verschil tussen kwaliteit en orde in de klas is het grootst bij de leerkrachten en de leerlingen.

Concrete uitwerking van de aanpak / oplossing

Gewenste situatie (succescriteria concreet):

Alle vier de clusters van de klimaatschaal op een gemiddeld niveau brengen.

Welke activiteiten onderneem ik? (raadpleeg de handelingswijzer en onderleggers)

- Reflectieformulier invullen (bijlage 3.) met betrekking tot wat de leerkracht van deze groep doet om de groepssfeer te verbeteren.
- De leerlingen meer betrekken om het wij gevoel te accentueren en zo de sfeer te verbeteren.
- Groepsgesprek naar aanleiding van de uitkomsten klimaatschaal scol en sociogram om de oorzaken van de onvoldoende normering te achterhalen en specifieke interventies daarop inzetten.
- Groepsplan gedrag maken ten einde de sfeer in de groep te verbeteren

Welke activiteiten ondernemen de leerlingen?

Vrijwel de meeste leerlingen in deze groep voelen zich waarschijnlijk niet veilig blijkt uit de klimaatschaal.

- In een klassengesprek de uitkomsten van klimaatschaal scroll en sociogram bespreken.
- Middels een woordspin brengen de leerlingen in beeld hoe zij vinden dat een positieve sfeer eruitziet.
- van daaruit 3 regels opstellen en de consequenties bij het niet nakomen en het wel nakomen

Bijlage 4

Reflectieformulier voor de leerkracht:

“ Wat doe ik om de sfeer in de klas te verbeteren”?

Sfeerversterker	Bijna altijd	Soms	Bijna nooit
1. De leerlingen elke dag aan de deur begroeten	x		
2. De leerlingen veel bij hun voornaam noemen	x		
3. Medeleven tonen, zowel bij succes als bij verdriet en tegenslag	x		
4. Grapjes maken, maar niet ten koste van leerlingen	x		
5. Regelmatig vragen: 'Vonden jullie het leuk wat we vandaag deden?' en 'Wat kunnen we voor morgen afspreken om het opnieuw interessant of leuk te maken?'			x
6. Regelmatig in een klassenvergadering het reilen en zeilen van de klas tegen het licht houden			x
7. Ontspannende tussendoortjes opnemen in de lessen: quiz, mop, raadsel, spelletje			x
8. Ondersteunen van het 'wij-gevoel': onze klas, ons werk, onze ideeën			x
9. Regelmatig foto's maken voor het klassenplakboek / klasse website			x
10. Bij ruzies en andere bedrijfsongevallen de verschillende kanten van de zaak belichten		x	
11. Accentueren van het positieve		x	
12. Verder uitbouwen van samenwerkend leren		x	
13. Het lokaal attractief en 'veelkleurig' inrichten. Leerlingen betrekken bij het Inrichten van het lokaal			x
14. De leerlingen de mogelijkheid bieden even te blijven plakken na schooltijd	x		
15. Proberen te begrijpen waarom leerlingen iets doen / Wat is de vraag achter hun (probleem)gedrag	x		
16. Regelmatig korte 'doe-maar-wat-je-leuk-vindt'-momenten inlassen, bijvoorbeeld als bepaald werk is afgerond	x		
17. Tevredenheid tonen als iets goed loopt	x		
18. Programmaonderdelen zoveel mogelijk koppelen aan de schoolomgeving en andere situaties die voor leerlingen bekend terrein zijn		x	

19. Programmaonderdelen zoveel mogelijk koppelen aan toekomstige situaties, waardoor de relevantie van het geleerde duidelijk wordt		x	
20. Letten op je gesprekston tegenover leerlingen		x	
21. Voortdurend zoeken naar nieuwe vormen voor oude inhouden: leerlingen houden van variatie, van het ongewone, van verrassingen		x	
22. Regelmatig de prikborden (laten) veranderen			x
23. Een eigen prikbord voor de leerlingen met hun mededelingen, foto's van popartiesten en andere zaken die ze interessant of grappig vinden			x
24. Verlevendigen van het onderwijs met speelse situaties en doe-activiteiten			x
25. Ruimte geven voor de meertaligheid van leerlingen.		x	

1: Bij welke vragen heb ik bijna altijd ingevuld?

.....
.....
.....
.....

2: Bij welke vragen heb ik soms ingevuld?

.....
.....
.....
.....

3: Bij welke vragen heb ik bijna nooit ingevuld?

.....
.....
.....
.....

4: Waar ga ik op letten? Wat wil ik verbeteren? Hoe ga ik hiermee aan de slag?

Het wij gevoel in de klas vergroten door verschillende interventies in te zetten op bovenstaande gebieden waar ik "bijna nooit" heb ingevuld.

Bijlage 5

Eksters, sociogram mrt 2015 (sociaal), 17-3-2015

Let op: Deze test is afgenomen met optie 'Keuzes waarderen'. Elke keuze is een aantal punten waard. De eerste keuze is 3 punten, de laatste keuze is 1 punt. Het aantal punten zie je terug in de matrix.

Klik hier voor een nadere toelichting.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	+	-
		X	2		3	1			2	1										3	6	6
	3	X	3		1	2	2		1												6	6
	3	3	X	2			1	1			2										6	6
	1	1		X	2		2	3	3												6	6
	2				X	1	1	3	3								2				6	6
		3		1	3	X		2		1							2				6	6
		2			2	1	X		1	3	3										6	6
	2			3	2	1	1	X	3												6	6
	2	2	1		3	1	3		X												6	6
				3			3	1		X					2	1				2	6	6
	2	2	1		3		3	1			X										6	6
			1					2	3			X	1					3	2		6	6
		2	3				1					1	X	2				3			6	6
			2		1		3					3	2	X				1			6	6
				3					3					1	X	2		1		2	6	6
					2		3							1	1	X		3		2	6	6
	2				3							2		1	3		X	1			6	6
			1	2	3	2							1			3		X			6	6
											3	2	1	1	2	3		X			6	6
				2		3								1	2	3		1		X	6	6
Totaal punten positief	5	9	5	12	10	3	9	11	4	0	5	7	6	3	8	6	0	6	7	4	12	0
Totaal punten negatief	12	6	9	4	18	9	14	2	15	5	0	2	0	4	1	5	7	0	0	7	12	0

Pas sortering aan		Legenda
	Geslacht, achternaam (standaard)	 Positief
	Achternaam	 Negatief
	Voornaam	

Bijlage7

Bijlage 6

Eksters, sociogram juni 2015 (sociaal), 11-06-2015

Let op: Deze test is afgenomen met optie 'Keuzes waarderen'. Elke keuze is een aantal punten waard. De eerste keuze is 3 punten, de laatste keuze is 1 punt. Het aantal punten zie je terug in de matrix.

Klik hier voor een nadere toelichting.

~																					+	-
		X		2		3	1			2	1									3	6	6
	2		X	3			1	2		3		1									6	6
	3	3	X	2				1	1			2									6	6
	1	1		X	2		2	3	3												6	6
	1				X	2	1	3	3								2				6	6
		3		1	3	X		2		1							2				6	6
		2	1		2	1	X			3	3										6	6
	3			2	3	1	2	X	1												6	6
		2	1	1	3	2	3		X												6	6
				3			3	1		X					2	2				1	6	6
	2	2	1		3		3	1			X										6	6
				1				2	3			X	1						3	2	6	6
		2	3				1			1	X	2							3		6	6
				1			3	2			3	2	X						1		6	6
				3					3					2	X	1		2		1	6	6
				2			3							1	1	X		3		2	6	6
				3								1	2	3		X	2	1			6	6
			1	1	3	2						2			3		X				6	6
											3	2	1	1	2	3		X			6	6
					3	2								1	2	3			1	X	6	6
Totaal punten positief	2	7	5	11	14	6	6	11	2	0	6	7	7	3	8	6	0	7	9	3	12	0
Totaal punten negatief	10	8	7	4	16	6	18	4	16	5	0	0	1	6	1	5	7	0	0	6	12	0

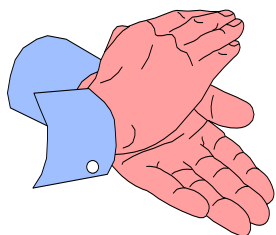
Pas sortering aan		Legenda
	Geslacht, achternaam (standaard)	 Positief
	Achternaam	 Negatief
	Voornaam	

Feedback

Van :

Voor :

Pluimen

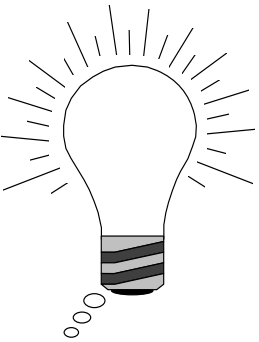


Tips



Vragen



Leermomenten 	
--	--

Bijlage 8

Feedback op verwerkingsopdrachten door L.V.

Collega en duopartner van de onderzoeker

Het is zeker essentieel ook te werken met individuele hp gedrag. Voor sommige kinderen in de klas is dit noodzakelijk. Voor mij is ook de vraag hoe komt het dat kinderen dit gedrag laten zien? Dat mag voor mij zeker ook meegenomen worden.

Daar naast is de sfeer in de groep sinds de invoering van het vernieuwde hp duidelijk beter geworden, dat is ook gebleken bij het evalueren van de door de kinderen zelf opgestelde doelen uit hun opp's van het afgelopen half jaar,

Ik vind het een positieve verbetering om meer individueel met het gedrag van kinderen bezig te zijn.